

ISSN 1519-3993

Revista de  
**Educação**  
PUC-Campinas

**Volume 18 Número 1**  
Janeiro/Abril 2013

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação quadrimestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas, *issue three times a year, is published from Education Post-Graduation, Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.*

#### **COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS**

Os manuscritos devem ser enviados à Secretaria da Revista via Portal de Periódicos <[www.puc-campinas.edu.br/periodico\\_cientifico](http://www.puc-campinas.edu.br/periodico_cientifico)>, conforme as Instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / *All manuscripts should be sent to the Journal'Office* <[www.puc-campinas.edu.br/periodico\\_cientifico](http://www.puc-campinas.edu.br/periodico_cientifico)> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.

#### **Normalização | Normalization**

##### **Bibliotecárias | Librarians**

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas, SP, Brasil)  
Maurícia Daniela Pereira Sacchi (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Apoio Administrativo | Administrative support**

André Gustavo Tomaz dos Santos (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Indexação | Indexing**

Latindex - Qualis: B-3

#### **CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE**

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / *All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:*

##### **Núcleo de Editoração SBI**

Rod. Dom Pedro I, km 136  
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria  
Parque das Universidades  
13086-900 - Campinas - SP - Brasil  
Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401  
E-mail: [sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br)

##### **Assinaturas | Subscriptions**

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo / *Subscription or Exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI*  
Anual / *Annual:* - Pessoa Física / *Individual rate:* R\$40,00  
- Institucional / *Institutional rate:* R\$130,00

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / *The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use*

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

##### **Editora | Editor**

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Editora Adjunta | Adjunct Editor**

Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Editora Assistente | Assistant Editor**

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Editora Gerente | Manager Editor**

Maria Cristina Matoso (PUC-Campinas, SP, Brasil)

##### **Editores Associados | Associate Editors**

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Doralice A. Paranzini Gorni (UEL, Londrina, PR, Brasil)  
Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS, Dourados, MS, Brasil)  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB, Salvador, BA, Brasil)  
Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM, Maringá, PR, Brasil)  
Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)  
Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)

##### **Conselho Editorial | Editorial Board**

Profa. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR, Curitiba, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Adriana Varani (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil)  
Prof. Dr. Alex Degan (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)  
Profa. Dra. Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)  
Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli (UFFS, Chapecó, SC, Brasil)  
Profa. Dra. Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Graziela Giusti Pachane (UFMT, Rondonópolis, MT, Brasil)  
Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)  
Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva (UFES, Vitória, ES, Brasil)  
Prof. Dr. José Carlos Araújo (UFU, Uberlândia, MG, Brasil)  
Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Maria Angélica Pinto Nunes Pizani (IFPR, Curitiba, PR, Brasil)  
Profa. Dra. Maria Eugênia Castanho (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil)  
Profa. Dra. Menga Lüdke (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
Profa. Dra. Olinda Maria Nogueira (Unicamp, Campinas, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Patrícia Vieira Tropaia (UFU, Uberlândia, MG, Brasil)  
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR, Curitiba, PR, Brasil)  
Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-Campinas, SP, Brasil)  
Prof. Dr. Valdemar Squissardi (Unimep, Piracicaba, SP, Brasil)  
Profa. Dra. Vera Candau (PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

##### **Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board**

Prof. Dr. Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)  
Prof. Dr. Bernard Charlot (Universidade Paris 8, Paris, França)  
Profa. Dra. Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)  
Prof. Dr. Gert Biesta (University of Stirling, Stirling, Escócia)  
Profa. Dra. Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves (Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal)  
Prof. Dr. José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Cádiz, Espanha)  
Profa. Dra. Lynda Stone (University of North Carolina, Wilmington, USA)  
Prof. Dr. Pedro Rosário (Universidade de Minho, Braga, Portugal)  
Profa. Dra. Sonia Vásquez Garrido (Pontifícia Universidade Católica de Chile, Santiago, Chile)

# Revista de Educação

## PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.18 n.1 jan./abr., 2013

Quadrimestral  
Resumo em Português e Inglês  
ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro  
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

**Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas**

Endereço para correspondência

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

*E-mail:* [sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br)

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7640

*E-mail:* [sbi.spdi@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.spdi@puc-campinas.edu.br)

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas</b>	
Representações sobre a atuação docente na educação infantil <i>Beliefs about the practice of early childhood education teachers</i> Milena Aragão & Lúcio Kreutz .....	9
Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? <i>A curriculum for education and care of 0-5 year-old children?</i> Célia Maria Guimarães & Gilza Maria Zauhy Garms .....	19
Formação do professor de educação infantil: políticas e processos <i>Teacher training in early childhood education: policies and processes</i> Ana Luisa Nogueira de Amorim & Adelaide Alves Dias .....	37
A educação como experiência a partir de histórias lidas e contadas: momentos de (re)criação da infância <i>Education as an experience from stories told and read: moments of creativity and recreation of childhood</i> Cláudio Roberto Brocanelli, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto & Lizbeth Oliveira de Andrade .....	47
A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades <i>Early childhood education and child with disability: challenges and opportunities</i> Adriana Cunha Padilha .....	55
Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites <i>Quality indicators in early childhood education: potentials and limits</i> Bruna Ribeiro .....	65
<b>Artigos / Articles</b>	
Os professores e a implementação do ensino fundamental de nove anos <i>The teachers and the implementation of nine-years elementary school</i> Rosana Mara Koerner .....	75

Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno? <i>Nine-years elementary school: the emergence of a new student?</i> Rochele da Silva Santaiana .....	85
Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos <i>An analysis of the manifestations of the National Council of Education about the school of nine years</i> Andréia Silva Abbiati & Cleiton de Oliveira .....	97
Avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento <i>External evaluation and its impact on a school with low performance</i> Orlando Carlos Morasco Junior & Renata Prenstteter Gama .....	107
A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX <i>Secondary school teacher training in Portugal in the 20<sup>th</sup></i> António Gomes Ferreira & Luís Mota .....	115
Instruções aos autores / <i>Instructions to the Authors</i> .....	125

## Editorial / Editorial

É com satisfação que a equipe editorial apresenta o primeiro número de 2013 da Revista de Educação PUC-Campinas, a qual, a partir deste ano, terá edição quadrimestral. Outra importante conquista é a possibilidade de acesso *online* de todos os números da revista, no Portal de Periódicos da PUC-Campinas (<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>).

Mantivemos em cada número da Revista de Educação PUC-Campinas a publicação da *Seção Temática*, que em seu número anterior abordou a Educação Infantil em seus aspectos histórico e político, assim como as perspectivas que se colocam para esta etapa educativa no âmbito pedagógico.

Diante da quantidade e qualidade de artigos submetidos à Revista sobre a referida temática, organizamos uma segunda edição sobre a temática *Educação Infantil: História, Políticas e Perspectivas* neste primeiro número de 2013.

*Representações sobre a atuação docente na educação infantil: história e narrativa*, de Mirela Aragão, é o artigo que inicia as discussões da seção temática. A autora investigou as representações de professoras atuantes na Educação Infantil a respeito de sua função, que, problematizadas, oportunizarão possibilidades para pensar sua formação profissional. A partir de uma perspectiva histórico-cultural, o artigo proporciona uma reflexão crítica sobre a atuação e formação docente para a Educação Infantil, questionando as “naturalizações” e denunciando contradições.

Abordando também a identidade docente, Célia Maria Guimarães e Gilza Maria Zauhy Garms, ao refletirem sobre os avanços e desafios originados da legislação e das políticas nacionais para a Educação Infantil assinalam, no artigo *Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?* as possibilidades de formação da identidade de professores e da creche/pré-escola, buscando ressignificar o cuidar-educar, como qualificativo necessário para a construção de um currículo da infância, mas, sobretudo, para programas de formação de professores.

Na sequência, são analisadas as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil, a partir de 1990, e discutidos os desdobramentos dessas políticas na prática. O artigo de autoria de Ana Luisa Nogueira de Amorim e Adelaide Alves Dias, intitulado *Formação do professor de educação infantil: políticas e processos*, aponta os descompassos entre a legislação e as políticas nacionais e o que ocorre nas políticas e práticas locais. O estudo se articula com as discussões da área e reafirma a necessidade de se investir em uma formação específica para o professor de Educação Infantil.

O artigo seguinte, *A educação como experiência a partir de histórias lidas e contadas: momentos de (re)criação da infância*, relata os resultados parciais de um projeto de pesquisa e extensão universitária realizado em 2010 em uma instituição de apoio a crianças e adolescentes, na cidade de Marília, interior de São Paulo. O projeto focalizou atividades com leituras literárias e contação de histórias como elementos para a formação do leitor mirim e ampliação do seu repertório cultural. As reflexões dos autores, Cláudio Roberto Brocanelli, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Lizbeth Oliveira de Andrade, apoiaram-se nos estudos de Vygotsky, Benjamim e Bakhtin.

Trazendo para o cenário das discussões sobre a Educação Infantil a relevante temática da criança com deficiência, o artigo de Adriana Cunha Padilha, intitulado *A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades*, trata dos diferentes enfoques sobre o tema que englobam desde questões biologicistas, psicológicas,

assistencialistas, até enfoques ligados a escolarização das crianças de 0 a 6 anos. O estudo reflete sobre a permanência e escolarização de uma aluna com deficiência física matriculada em uma escola regular de ensino de Educação Infantil.

As discussões sobre identidade docente, infância, políticas para a Educação Infantil e a inclusão de crianças com deficiência, se completam com o artigo de Bruna Ribeiro sobre auto-avaliação em instituições de Educação Infantil. O artigo, *Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites*, apresenta e discute os dados de uma experiência de auto-avaliação em quatro instituições de Educação Infantil conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. A avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

Na seção de artigos temos, nos três primeiros deles, discussões sobre os professores, os alunos e política nacional sobre Ensino Fundamental de nove anos. O primeiro, de autoria de Rosana Mara Koerner, intitulado *Os professores e a implementação do ensino fundamental de 9 anos*, objetivou perceber qual o espaço que foi/é dado ao professor nas discussões que envolveram/envolvem a implementação do novo modelo de Educação Básica nas redes pública e privada de uma cidade do Norte de Santa Catarina. Os resultados indicam que a maioria dos professores recebeu algum tipo de orientação. Contudo, permanecem muitas dúvidas, especialmente sobre conteúdos e metodologias.

No segundo artigo, *Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?* a autora Rochele da Silva Santaiana, analisa o Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública para a Educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governmentação. As escolhas metodológicas para a realização do trabalho inserem-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. A autora discute que a emergência dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental ocorre por meio do governmentação dessa população infantil, que se torna escolar num sistema obrigatório de ensino, tornando-se alunos oficiais.

O terceiro, de autoria de Andréia Silva Abbiati e Cleiton de Oliveira, *Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos*, discute as implicações administrativas, pedagógicas e financeiras da promulgação da Lei Federal nº 11.274 para a manutenção e desenvolvimento do ensino, gerando consultas dirigidas ao Conselho Nacional de Educação. O artigo analisou as manifestações do Conselho Nacional de Educação, referentes à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no período de 1998 a 2009. Entre outros resultados, a pesquisa detectou “silêncios” nestas manifestações, referentes aos seguintes assuntos: demanda escolar, adequação dos espaços físico e material e proposta curricular para a nova realidade.

*Avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento* é o artigo de Orlando Carlos Morasco Junior e Renata Prenstteter Gama, que apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as repercussões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em uma escola pública com baixo desempenho, bem como analisou as ações delineadas pelos diferentes agentes envolvidos no sistema educacional para melhorar esses índices. Por meio da técnica de triangulação de dados, os autores apontaram que o SARESP não tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que há divergências nas concepções dos agentes educacionais em relação a esse exame - efeito do trabalho de postura não-colaborativa.

Antônio Gomes Ferreira e Luís Mota, autores do artigo *A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX*, nos apresentam um panorama sobre os modelos de formação de professores do ensino secundário em Portugal durante o século XX, articulando três componentes: a formação científica no domínio da

*especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. Analisam o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, as Escolas Normais Superiores, o Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, para, já a partir da década de 1970 do século passado, enfocar os modelos sequencial e integrado, fazendo referência à formação dos professores que se encontravam em exercício de suas funções.*

Aos nossos estimados leitores e colaboradores, desejamos que este número se constitua em mais uma possibilidade de ampliação de conhecimentos e estímulo ao debate de temas que envolvem a educação dentro e fora do nosso País.

*Helôisa Helena Oliveira de Azevedo*  
Editora

## Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas

Representações sobre a atuação docente na educação infantil

*Beliefs about the practice of early childhood education teachers*

Milena Aragão<sup>1</sup>

Lúcio Kreutz<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto busca investigar as representações de professoras da Educação Infantil a respeito de sua função. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um grupo de discussão com seis professoras de Educação Infantil, atuantes numa Escola Municipal da cidade de Caxias do Sul no estado do Rio Grande do Sul, em torno da questão: "O que é ser professora para você?". As respostas foram problematizadas a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Os resultados apontaram narrativas que associavam a função docente à vocação, ao dom e à maternidade, sendo o cuidado o ponto central de suas ações, com pouca valorização para a formação docente. Neste sentido, este estudo mostrou-se relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação e formação docente na Educação Infantil, questionando as naturalizações e denunciando contradições.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Formação docente. História da educação.

### Abstract

*The present research was developed in a Municipal School in Caxias do Sul in the state of Rio Grande do Sul with six female Early*

<sup>1</sup> Doutoranda, Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Marechal Rondon, s/n., Jardim Rosa Elze, 49100-000, São Cristóvão, SE, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: M. ARAGÃO. E-mail: <miaragao@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, Brasil. Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).



*Childhood Education teachers with the purpose of investigating their beliefs about the teaching practice. To reach the objective, a group was formed to discuss the following question: "what does teaching mean to you?". The replies were investigated from a historical and cultural perspective. The results showed that teaching is considered a vocation, a gift from God, but little appreciation is given to teacher training. Within this context, this paper is relevant because it provides a critical reflection about performance and teacher training in Early Childhood Education, as well as questioning the nature of teaching and exposing contradictions.*

**Keywords:** *Early childhood education. Teacher education. History of education.*

## Introdução

A presença das mulheres como professoras na Educação Infantil foi traduzida por números impressionantes, conforme dados da sinopse estatística da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação em 2011, na qual se aponta que 97,06% dos docentes são do sexo feminino (Brasil, 2011).

Diversas são as questões que podem emergir a partir destas referências, todavia, tais dados apontam para a importância de se manter um olhar para este profissional, compreendendo sua dimensão subjetiva, social, cultural e histórica.

Partindo desse pressuposto e com o intuito de investigar a docência feminina na primeira infância, foi realizada uma viagem pela fala de seis professoras de Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Caxias do Sul (RS) a fim de compreender suas representações sobre a função docente. A pergunta que desencadeou a discussão apresentada no corpo desta pesquisa foi: "O que é ser professora para você?". A partir das respostas, foi possível perceber como sentem e pensam seu trabalho, contribuindo para uma reflexão sobre a formação profissional.

Vale salientar que ao verbalizar dificuldades no desempenho da função, algumas docentes afirmam viver momentos de solidão, expressos na falta de tempo para dialogar com a colega de trabalho e na falta de uma palavra de apoio ou de alguém que se identifique com suas dificuldades.

Conhecer este contexto foi fundamental para auxiliar na escolha do percurso metodológico utilizado. Refletindo sobre a realidade apontada, escolheu-se a entrevista em grupo como instrumento capaz de viabilizar um diálogo entre as docentes. A

intenção estava em captar a riqueza das discussões, da troca de vivências e ideias. Desta forma, a organização de um grupo de discussão foi a forma escolhida como caminho para alcançar o objetivo proposto (Gaskell, 2002).

Como resultado, as falas denunciaram forte vínculo entre docência, vocação e maternidade, ficando a formação em segundo plano. Neste ínterim, as discussões versaram sobre a relação apontada, bem como sobre o papel docente na Educação Infantil e a formação para este nível de ensino.

## Construindo sentidos

Este texto mostra-se como um convite a adentrar em um celeiro de representações, ou seja, em um sistema de símbolos, discursos, crenças, mitos, que, construídos culturalmente, dão sentido à existência humana, classificando o mundo e as relações. É através das representações que os sujeitos percebem a realidade e pautam suas vidas. Em linhas gerais, são como matrizes geradoras de sentido, condutas e práticas sociais, que internalizadas pelo sujeito se "naturalizam", dispensando reflexão (Chartier, 1990; Pesavento, 2008).

Cabe salientar que as representações presentes neste artigo não são as de uma pessoa somente, mas de um grupo profissional. Um grupo de mulheres que não construíram sozinhas as representações sobre sua função, mas utilizaram a cultura como solo para dar sentido ao seu trabalho.

Conforme Gomes (2009, p.41), "Uma identidade profissional contrói-se com base na significação social da profissão [...], na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significa-

tivas [...]. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios'.

Desta forma, as docentes entrevistadas são porta-vozes de uma cultura, sendo importante compreender as falas apresentadas nas linhas que seguem não como verdades absolutas, mas problematizando-as histórica e culturalmente.

## Métodos

### O que é ser professora

Fizeram parte desta pesquisa seis professoras de Educação Infantil de uma escola pública municipal de Caxias do Sul (RS). Inserindo-se na realidade desta instituição em razão de algumas atividades profissionais, pode-se observar docentes proferindo discursos que associavam a docência à maternidade e vocação. Diante disso, pensou-se em investigá-los, a fim de entendê-los dentro de um contexto histórico-cultural.

Assim, depois de formalizado o convite e o aceite, as docentes voluntárias foram entrevistadas no espaço destinado à formação continuada dos colaboradores da Instituição, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista grupal na forma de grupos de discussão.

Conforme Gaskell (2002), este formato possibilita a troca de vivências e ideias, o estímulo à criatividade e a emergência de divergências possíveis de serem aproveitadas para novas discussões e esclarecimentos, possibilitando mobilizar o corpo docente a uma reflexão crítica a respeito de sua representação e atuação. Foi necessária uma sessão de duas horas para que a discussão transcorresse, alcançando, assim, o objetivo proposto. Todo o encontro foi gravado e o compromisso, com o sigilo pontuado.

Vale salientar que o número de sessões depende do primeiro encontro, pois quando os grupos

não são capazes de produzir novidades nas suas discussões, é sinal de que se conseguiu mapear o tema para o qual a pesquisa foi dirigida, não sendo necessário, portanto, um segundo momento (Gaskell, 2002).

Para efeito de organização, as professoras foram enumeradas da seguinte forma:

- P1 (Professora 1): 24 anos. 9 meses na função. Cursando Pedagogia.

- P2 (Professora 2): 22 anos. 3 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P3 (Professora 3): 35 anos. 10 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P4 (Professora 4): 38 anos. 4 anos na função. Cursando Pedagogia.

- P5 (Professora 5): 42 anos. 20 anos na função. Sem curso superior.

- P6 (Professora 6): 25 anos. 10 anos na função. Cursando Pedagogia.

Passada esta etapa de apresentações, o primeiro passo dado frente ao trajeto que se iniciava visava percorrer sobre o perfil necessário para a atuação docente a partir de textos normativos e pesquisadores da área.

O *"Referencial Curricular para a Educação Infantil"* (Brasil, 1998) afirma que o professor precisa ser polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. O documento *"Política Nacional para a Educação Infantil"* (Brasil, 2006, p.27) complementa, assegurando a importância da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, "Com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais".

Para Sarat (2001), Silva (2001), Kramer (2006) e Alarcão (2010), há a necessidade de uma série de conhecimentos indispensáveis para a atuação docente na Educação Infantil. Assim, o conteúdo disciplinar, o conhecimento científico-pedagógico, o autoconhecimento, o conhecimento do currículo, do

aluno e do contexto são pontos fundamentais, sem olvidar as dimensões histórica, social e cultural da criança e da infância, além de dialogar constantemente teoria e prática.

Vale salientar, no entanto, que, frente a tais recomendações, há uma infinidade de modos de ser e agir, de crenças construídas ao longo de um tempo histórico-cultural que influenciam a percepção de gestores e professores sobre o perfil profissional.

Neste contexto, voltando para o grupo das professoras pesquisadas, quando questionadas sobre o perfil que consideravam importante para o trabalho com a educação de crianças pequenas, obtiveram-se, como resposta, depoimentos que corroboravam com aqueles mencionados por textos oficiais e pesquisadores.

*Acho que para ser professora em primeiro lugar, além do gostar tem que estar ciente sobre o desenvolvimento infantil, do que é cuidar de uma criança, tem que ter o embasamento teórico (P6).*

A fala vem ao encontro de uma discussão antiga no cenário educativo da primeira infância: o binômio cuidar e educar.

O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (Brasil, 1998, p.25) enfatiza que:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais.

O Educar, por sua vez, segue a mesma linha. Para o referencial curricular educar significa favorecer situações de aprendizagens orientadas que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades

infantis, de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Neste sentido, cuidar e educar devem caminhar juntos, indissociáveis, marcando, portanto, a identidade desta etapa do ensino.

Na perspectiva de Cunha e Carvalho (2002, p.4), "A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança [...] tem contribuído para o pequeno investimento na formação". Sarat (2001) complementa afirmando que o foco histórico em ações assistenciais imprimiu a marca da discriminação e desvalorização tanto do espaço quanto da função.

Assim, a narrativa das professoras em reforçarem sua atividade como algo para além do cuidado, exigindo da docente um conhecimento teórico, pode demonstrar a preocupação em serem vistas como profissionais, levantando o título de professoras, em detrimento de atendentes, recreacionistas ou educadoras.

*Antigamente era a tia, hoje é a professora [...] já foi crecheira, monitora, atendente, recreacionista (P1).*

*Cabe nós mostrar para os pais o nosso trabalho né, que não é uma tia, não é uma simples monitora. É uma profissional (P2).*

Entretanto, a este discurso de valorização profissional - apoiado no conhecimento teórico e na afirmação de uma nomenclatura própria e adequada à função -, são agregadas características pessoais, vistas como fundamentais para o exercício docente, que transitam, em primeira instância, nas esferas "natural" e "divina".

*Ser professora é se doar, por cima de dificuldades, é ir hoje para casa cansada e dizer "to cansada, meu Deus to cansada" e amanhã voltar e ter vontade de procurar outra coisa, de fazer mais coisas, pelas crianças, pelo amor das crianças. Tem que ter vocação (P6).*

Neste fragmento está presente a concepção de magistério como vocação. A devoção destacada

encontra eco em textos ainda da década de 1940 do século XIX. No livro *"Recomendações sobre a direção de escolas maternas"*, escrito em 1847 por Marie Carpentier, pode ser lido o seguinte trecho:

Para aceitar uma missão de devotamento é preciso ter o elã do entusiasmo; mas para se manter na abnegação de si mesmo, para suportar por muito tempo sem se queixar e sem fraquejar uma vida de fadiga e provas [...] é preciso, como aos apóstolos, ajuda do alto, algum ponto de vista no qual a obra laboriosa possa nos aparecer bela como a caridade cristã (Lopes, 2001, p.42).

A docência como vocação tem raízes na Idade Média, quando a função docente era compreendida como um dom divino, considerada uma missão sagrada, acompanhada de virtudes como paciência e amor aos alunos, exigindo doação e qualidades morais (Kreutz, 2004; Louro 2007).

Interessante notar no trecho citado por Lopes (2001), a frase "caridade cristã". Quando fazemos caridade, doamos nosso tempo (ou dinheiro) em prol de pessoas necessitadas. Numa ação caridosa, não deve haver outras intenções senão aquela de auxiliar o próximo. Ora, associar o magistério à caridade, à doação, ao sacrifício, seria afastá-lo de questões ditas "mundanas", como, por exemplo, o dinheiro: "Que é ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia" (Lopes, 2001, p.42).

Como a função docente na Educação Infantil é desvalorizada - em especial no que concerne à questão financeira -, a possibilidade da aproximação com o "divino" pode ser uma forma de buscar a valorização.

*Concordo, é questão de vocação [...] acho que esse trabalho paga pouco, muita gente não faria, por isso tem que estar aqui por amor mesmo (P2).*

Desta forma, em primeira instância é enaltecido o discurso oficial e, logo em seguida, os conhecimentos específicos são suplantados por outros atributos.

*Eu penso que aqui é algo além da formação, além de saber aplicar conteúdos ou do saber ensinar,*

*aqui é bem mais forte o carinho, elas precisam bem mais do nosso carinho, porque a gente está sempre em contato com a criança e isso vem da pessoa, de ter o dom (P2).*

A docente (P2) aponta um elemento interessante que ganhou a concordância de todas: o carinho. Associado a ele, um novo elemento emergiu nas discussões, o gênero da docência.

*Acho que para trabalhar com Educação Infantil tem que ter o dom de amar, cuidar e educar, e quem faz melhor isso é a mulher, sempre a mulher que é a protetora, carinhosa, é a principal educadora, então é a mulher que se dedica a fazer essa profissão (P3).*

Henrique Castriciano - idealizador da Escola Doméstica de Natal (RN) no ano de 1911 -, proferiu, em palestra introdutória, o que vem a ser seu pensamento sobre o papel da mulher na educação: "Ninguém como elas entende a alma infantil, esse conjunto delicado de sentimentos em evolução e de idéias que despontam, com o assombro da alma, acordando aos poucos para as duras realidades da vida" (Carvalho & Santana, 2006, p.2).

Este trecho, associado à fala da docente entrevistada, leva a compreensão de que não há necessidade de investimento em formação, uma vez que as competências para o desempenho da função já estão presentes "naturalmente" no gênero feminino.

Neste sentido, como a construção histórica da identidade feminina foi apoiada na função materna e doméstica - tendo como atribuição o cuidado, seja da casa, do marido ou dos filhos -, o universo educacional apropriou-se de tais representações, de modo que o magistério foi visto como o segundo lar, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos. O magistério seria, então, um espaço onde a mulher colocaria em prática dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade (Louro, 1997; Diniz, 2001).

Interessante notar que as professoras pesquisadas iniciam as narrativas enaltecendo a

importância do conhecimento teórico para o bom desempenho da função. No entanto, com o aprofundamento das discussões, a palavra “educar” foi praticamente excluída de suas falas, dando lugar ao termo “cuidado”, como se o fundamental da Educação Infantil fosse somente cuidar de crianças, promovendo um espaço seguro, limpo e cheio de amor para que essas passem o dia.

### A questão da formação docente

Os discursos oficiais que direcionam a atuação docente não garantem que todas as professoras cuidarão da mesma forma. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, a identificação, a valorização e o atendimento delas são construídos culturalmente. Neste sentido, a maneira de cuidar, muitas vezes, é influenciada por crenças e valores comumente transmitidos de geração em geração e reproduzidos irrefletidamente. Assim, caso não haja uma formação adequada para esta docente, o cuidado com a criança seguirá os ensinamentos do senso comum, conforme os relatos:

*Eu sempre gostei da Educação Infantil, né, daí quando eu tive meu filho passei a gostar ainda mais, parece que a gente **ganha** sabedoria (P4, grifo meu).*

*[...] a maternidade me potencializou como professora, pois agora posso ver algumas coisas que não me chamava a atenção, o caminhar, as letrinhas, as primeiras palavrinhas, as musiquinhas, os livrinhos. Agora olhando para a minha filha, meus alunos me chamam mais a atenção (P3).*

A relevância dada ao papel materno sobrepõe-se à importância da formação profissional, fato preocupante na medida em que contribui para descaracterizar a docência como profissão, reforçando assim o modelo artesanal de formação, baseado na tradição e imitação (Villela, 2003).

*Eu não sabia trabalhar, mesmo tendo estudado, eu não tinha muita noção e foram as meninas que foram me ajudando e **minha experiência com meu filho também ajudou**. Fiquei bem*

*atrapalhada, muita criança, mas meu grupo de trabalho foi ótimo e me ensinou, hoje estou melhor e agradeço a elas (P1, grifo meu).*

Espera-se que a professora, ao término do curso de formação, disponha de um nível de conhecimento capaz de auxiliá-la a enfrentar os obstáculos impostos pela profissão. Entretanto, as docentes supracitadas não viram como suficientemente adequada sua formação e necessitaram buscar um modelo de atuação em suas colegas de trabalho.

Desta forma, chamou-se a atenção para a ênfase dada à aprendizagem realizada em serviço, onde as docentes aprendem seu ofício no cotidiano, juntamente com uma colega mais experiente, agregando a este uma série de crenças historicamente construídas sobre a função, as quais direcionam seu ser e fazer profissional (Villela, 2003; Vicentini & Lugli, 2009).

Todavia, nas palavras de Villela (2003, p.6), a formação docente num instituto de educação:

*[...] pressupunha encaminhá-lo na direção de um modelo profissional idealizado, em contraposição ao professor prático, sem formação. Pois, justamente, não era essa a função da escola normal? Dar uma formação prévia que permitisse ao futuro professor reproduzir o modelo aprendido distinguindo-se, portanto, do antigo mestre-artesão?*

Pois não seria esta a função do Curso Normal e do Curso Superior, proporcionar uma formação que distinguísse da familiar? Uma formação que problematizasse as representações? Que questionasse os discursos historicamente construídos? Que se diferenciasse do modelo artesanal?

*Quando comecei eu não tinha experiência e fui com a cara e a coragem, me contrataram e eu tive um exemplo de professora que me ensinou, aí me espelhei nela e queria permanecer. Na verdade **comecei a dar aulas na Educação Infantil antes de ter magistério, pois viram que eu tinha vontade, gostava de criança**. Foi numa escolinha do bairro, comunitária. Eu ajudava na*

*limpeza, mas sempre que dava eu auxiliava uma professora e até substituí. Acho que nasci com o dom, sei lá! Já resolvi fazer magistério e fui contratada. Daí fiz minha inscrição para a Universidade de Caxias do Sul (UCS) em Pedagogia, daí uma professora de lá disse: "ta louca!, Você acabou de fazer magistério e vai fazer um outro magistério?" Aí ela me convenceu e eu fiz História, mas não era mesmo o que eu queria, não me realizei profissionalmente na área, nem concluí [...]. Hoje estudo Pedagogia e pretendo fazer pós direção à Educação Infantil. **Principalmente agora que sou mãe** estou com mais vontade, porque eu disse, além de poder ensinar meu alunos, **quero dar uma preparação para a minha filha** (P6, grifo meu).*

Os destaques da fala do professor (P6) resumem tanto as representações sobre a mulher-professora, quanto o espaço educativo para a primeira infância. Esta docente iniciou suas atividades de forma voluntária, sem qualquer preparação para tal. Foi contratada na década de 2000, anos após os documentos oficiais reforçarem a importância da formação. Seu ingresso na escola legitima os discursos que enaltecem como prioridade a vocação, o dom, como se o conhecimento teórico não fosse importante. Após, ao aprimorar sua formação, ela é desestimulada por outra docente, alegando que a formação superior assemelha-se ao Curso Normal. Por fim, reproduz uma concepção deveras antiga, datada do início do século XX, segundo a qual a mulher ingressava no curso de formação buscando aprimorar-se como esposa e mãe. Neste sentido, acredita-se conter, no relato do professor (P6), o resumo das representações de um grupo profissional.

Alves (2006), todavia, chama a atenção para a dificuldade dos cursos de formação inicial em modificar as representações arraigadas no imaginário social, em especial dos profissionais que atuam junto à Educação Infantil.

Nesse interim, percebe-se tanto a interposição materno-docente quanto o discurso vocacional como representações consagradas no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso sentir-se mãe das crianças

para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional, é preciso ter vocação.

Perrenoud (1993) e Andaló (1995) explicitam que o sujeito, ao frequentar o magistério, leva consigo expectativas, crenças e representações construídas ao longo de sua história de vida sobre o que é ser professora e como ensinar, representações estas permeadas por discursos históricos, reproduzidos como uma verdade universal, na medida em que são adquiridos de forma não reflexiva, escapando à crítica e convertendo-se em um verdadeiro obstáculo à formação profissional.

Conforme Cerisara (2002), os discursos que vinculam a maternidade à docência não são palavras desinteressadas, jogadas ao vento ingenuamente. Apropriados pelas docentes, eles contribuem para produzir práticas sociais, nas esferas política e econômica, mas também em cada escola, incidindo tanto no planejamento da aula, quanto no relacionamento com alunos.

Autoras como Zanella (1999) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição deste com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que essas representações contribuem para uma desprofissionalização da função, descaracterizando o magistério como profissão e reforçando-o como um espaço para quem demonstra vocação e capacidade maternal, "Onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças [...]" (Zanella, 1999, p.103).

A fala das professoras pesquisadas auxilia a reconhecer que as representações construídas sobre a docência na Educação Infantil são construções discursivas criadas pelo próprio sujeito histórico-social. Nesta perspectiva, a naturalização do papel docente associado ao materno e ao divino não é fruto de dom ou de instinto, mas da cultura. Esta clareza é fundamental, é um importante passo para a mobilização de um processo de mudança. Quanto mais a dimensão histórico-cultural for negada, maior será a dificuldade em transpor a representação

assistencialista, solo no qual foi alicerçada a Educação Infantil.

Neste sentido, é condição *sine qua non* que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. É imprescindível que tais espaços propiciem a reflexão histórica e subjetiva, sob pena das representações converterem-se em verdadeiro obstáculo tanto à formação profissional, quanto à aprendizagem do educando.

A pesquisa de Gomes (2009, p.40) aponta que:

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural.

Na perspectiva de Nóvoa (2002), o sujeito forma-se por meio de saberes que envolvem uma dimensão objetiva, ou seja, teórica, metodológica, técnica e tecnológica; mas também se forma a partir de uma postura reflexiva sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como em uma dimensão coletiva, diante de ações conjuntas que envolvem, sobretudo, sentimentos e emoções.

## Considerações Finais

A presente pesquisa apontou que as discussões em torno da associação entre a função docente com a maternidade e a vocação não são debates superados.

O fato deste tema ainda estar presente na voz das professoras pesquisadas mostra que as reflexões não devem cessar. Enaltecer o dom divino, o instinto materno, ou defender que o perfil de uma “boa professora” vincula-se ao de uma “boa mãe” desvia a atenção da formação profissional, naturalizando determinadas representações e ações prejudiciais ao trabalho docente.

Desta forma, é fundamental que as mulheres-professoras reconheçam em sua trajetória individual

e profissional as influências socioculturais. Questionamentos como: Quem sou? Por que escolhi ser professora? O que é ser professora? O que a cultura preconiza como “verdade” é minha “verdade”? O que tem de mim e do outro em meu discurso? Que conflitos vivencio? De onde eles vêm? Questões estas que necessitam ser abordadas como uma maneira da mulher reconhecer-se, compreender-se e ser capaz de identificar as fusões e confusões no desempenho de seu papel profissional.

Contudo, tal busca subjetiva necessita vir acompanhada de uma profunda reflexão crítica acerca de sua postura pedagógica. Não basta amar o que faz se não souber o que fazer. Portanto, leituras acerca de teorias educacionais seguidas de discussões em grupo mediadas por profissionais qualificados traduzem-se em um suporte importante quando se pretende trabalhar o conflito de papéis.

Acredita-se que, assim como abordar problemas como baixos salários, falta de estrutura, jornada de trabalho, investimento, dentre outros fatores que incidem na atuação das professoras de crianças pequenas, refletir sobre a historicidade deste espaço, suas representações e discursos são igualmente importantes, uma vez que auxilia tanto na compreensão do processo de construção identitária da Educação Infantil, quanto na inserção das docentes neste universo, entendendo-o como um espaço educativo onde atuam profissionais e não tias ou a segunda mãe.

Tornar-se ciente sobre si, sobre seu grupo social, sua historicidade e o seu trabalho docente é um passo importante para amenizar o conflito existente na função, abrindo portas para uma atuação profissional em que a professora possa rever conceitos e questionar certezas, para então, atuar pautada em escolhas refletidas, sabedora de que a docência é uma profissão e a Educação Infantil um espaço educativo.

## Referências

Alarcão, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- Alves, N.N.L. *Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende*: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: Reunião Anual da Anped, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2006. p.1-17.
- Andaló, C.S. *Fala professora*: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006.
- Carvalho, D.B.; Santana, J.M. A educação da mulher: criação da escola doméstica e a modernização da cidade de Natal no início do século XX. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 4., 2006, Teresina. *Anais eletrônicos...* Teresina: UFPI, 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10\\_2006\\_01.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_01.PDF)>. Acesso em: 3 fev. 2012.
- Cerisara, A.B. *Professoras de educação infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- Chartier, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- Cunha, B.B.B.; Carvalho, L.F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: Reunião Anual da Anped, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2002. p.1-15.
- Diniz, M. Do que sofrem as mulheres professoras? In: Lopes, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.194-223.
- Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Brauer, W.M.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-89.
- Gomes, M.O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- Kramer, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006.
- Kreutz, L. *Professor paraquial*: magistério e imigração alemã. Pelotas: Seiva, 2004.
- Lopes, E.M.T. Da sagrada missão pedagógica. In: Lopes, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.37-70.
- Louro, G.L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: Catani, D.B. (Org.). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.77-84.
- Louro, G.L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Nóvoa, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectiva sociológica. Lisboa: Don Quixote, 1993.
- Pesavento, S.J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Sarat, M. Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes. *Guairacá*, v.17, p.135-158, 2001.
- Silva, I.O. *Profissionais da educação infantil*: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.
- Vicentini, P.P.; Lugli, R.G. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.
- Villela, H.O.S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: Reunião Anual da Anped, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2003. p.1-17.
- Zanella, A.V. Tia o Tônico me bateu!: considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Educação, Subjetividade e Poder*, v.6, n.6, p.99-106, 1999.

Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 4/9/2012 e aceito para publicação em 10/10/2012.



# Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?

## *A curriculum for education and care of 0-5 year-old children?*

Célia Maria Guimarães<sup>1</sup>

Gilza Maria Zauhy Garms<sup>1</sup>

### Resumo

Abordam-se neste texto momentos significativos da política e legislação nacional em relação à visão da criança, do currículo e do trabalho do professor de Educação Infantil, refletindo-se acerca dos avanços e desafios originados da legislação e das políticas nacionais para a Educação Infantil. Assinalam-se possibilidades de formação da identidade de professores e da creche/pré-escola e, por isso, ressignifica-se o cuidar-educar como qualificativo necessário para a construção de um currículo da infância, mas, sobretudo, para programas de formação de professores. Para concluir, propõem-se alguns pressupostos nascidos da trajetória e da política nacional de Educação Infantil. A intenção do artigo é oferecer contributos às reflexões em torno da identidade do professor e da creche/pré-escola brasileira sendo, por conseguinte, refere-se ao currículo capaz de imprimir a especificidade e a função da Educação Infantil brasileira.

**Palavras-chave:** Cuidar-educar. Currículo. Educação infantil. Política pública. Proposta pedagógica.

### Abstract

*The present study approaches meaningful times in national policies and legislation related to the view of children, curriculum and Early Childhood Education teacher's work. It also reflects on the advancement and challenges originated from these national policies and legislation. Some possibilities of shaping teachers' identity as well as the corresponding identity of day-care centers/pre-schools are pointed out. Thus, the term care-educate is redefined as a necessary qualitative element in order to build a curriculum for children, but mainly for teacher qualification programs. Finally, some plans originating from the national Early Childhood Education policies are suggested. This article intends to offer contributory reflections about the identity of Brazilian Early Childhood Education teachers and day-care centers/pre-schools, therefore, reference is made to the curriculum that is able to provide the specificity and function suitable for Brazilian Early Childhood Education.*

**Keywords:** Care-educate. Curriculum. Early childhood education. Public policies. Pedagogic proposal.

### Introdução

A etapa da Educação Infantil brasileira se encontra em processo de significativas mudanças.

Ao lado da ampliação de matrículas, ainda em número não suficiente para atingir as metas do Plano Nacional de Educação de 2001, surgem importantes inovações na maneira como se entende a função social e política

<sup>1</sup> Professoras Doutoras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciência e Tecnologia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, 19060-080, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: C.M. GUIMARÃES. E-mail: <cmgui@fct.unesp.br>.

desse nível de ensino, a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novos encaminhamentos didáticos e formas alternativas renovadas sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm-se colocado nos embates da área, instigando os educadores à (re)significação de seu trabalho junto às crianças e suas famílias.

Essa perspectiva move à reflexão sobre alguns aspectos da política nacional para Educação Infantil, com o objetivo de iluminar a reflexão, quiçá, a proposição de pressupostos a serem considerados na proposta pedagógica e no currículo da creche/pré-escola. "A construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar-educar" (Kishimoto, 2003, p.410).

Nesta direção, a concepção de infância como categoria social ilumina a presente reflexão sobre atendimento infantil, currículo e proposta pedagógica.

Para Moss (2002), nos últimos anos tem se delineado uma ideia de criança, a saber: membro de um grupo social, agente de sua vida, embora ainda não o seja totalmente agente livre, coconstrutores do conhecimento, de identidade e cultura. Compreende-se a criança inserida na história e na cultura, daí o desafio de se construir um currículo que privilegie os fatores sociais e culturais relevantes para o processo educativo nos tempos atuais. A criança da Educação Infantil ainda vive a dependência do adulto e, ao mesmo tempo, é referida na literatura da área como ativa e produtora de cultura, além de sujeito de direitos, o que instiga a busca de respostas para questões, tais como: quais ações promovem os direitos infantis? Como conciliar a vulnerabilidade e a participação da criança? A este respeito, Sarmiento e Pinto (1997, p.18, grifo dos autores) discutem que:

A tradicional distinção entre direitos de *protecção* (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos etc.), de *provisão* (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação etc.) e de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições

em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os *três p*, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas) é o da participação.

Nessa direção, o entendimento de como é a criança, de como ela pensa e aprende, afasta-se da visão empirista, romântica ou racionalista e se volta para os princípios da perspectiva sociointeracionista, que concebe que a criança aprende com base em suas ações físicas e mentais, sobre o objeto de conhecimento (informações; explicações; pessoas; situações; objetos; instruções; temas de trabalho; fenômenos de seu próprio ambiente etc.). É agindo sobre os objetos, ao nível do real e das ideias, que o sujeito se organiza e pode transformar informações externas em conhecimento seu. Junta-se a isto a compreensão de que é numa dada cultura e momento histórico, em interação com adultos e pares, que são engendrados processos psíquicos fundamentais a construção de suas estruturas mentais e afetivas (Leontiev, 1978; Piaget, 1978; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

Uma proposta pedagógica e curricular se efetiva em espaços e tempos, através de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. Por esta razão, espera-se que os adultos facilitem e promovam os processos de interação ativa da criança com pessoas e as coisas que promovam desenvolvimento e aprendizagem (Piaget, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

O que os teóricos referidos têm em comum e que interessa à discussão? Não se trata de misturar abordagens, mas de integrar uma compreensão alargada sobre a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem e o papel dos outros.

Para além das divergências, eles têm em comum algo que não pode ser subestimado: a ação do sujeito, tratada frequentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem [...]. Todos eles

pensam, cada um a seu modo, que a ação do sujeito tem um poder de determinação do processo e, portanto, tem um poder de determinação histórico-social [...] a ação tem um valor que transcende qualquer valor como capacidade constitutiva [...] das relações. Por isto é que devemos nos indignar e criticar todas as formas de passividade do sujeito por serem antinaturais, anti-humanas (e, por isso, antissociais), a começar pelas nossas didáticas (Becker, 2003, p.243).

A abordagem curricular precisa relacionar a visão de criança ativa às experiências e interações institucionais capazes de “Garantir equidade social, como quer a Constituição e a LDB, [...] que se defina a proposta pedagógica com a inclusão de todas as crianças, uma vez que tratamentos uniformes para públicos diversos acentuam a perigosa e injusta assimetria social” (Kishimoto, 2003, p.422). Uma educação compartilhada, em que adulto e criança tenham um papel que se diversifica no decorrer da interação. Porém, não é qualquer tipo de interação que ajuda a promover o desenvolvimento pessoal. Malaguzzi (1999, p.77) assevera: “[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade”.

Katz (1999, p.49) ressalta que o conteúdo do relacionamento entre adultos e crianças deve se referir ao trabalho de interesse de ambos, a formulação e solução de problemas. “Um programa tem vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras e uma sobre as outras [...]”.

Desse modo, o currículo para Educação Infantil se distancia de um conjunto de disciplinas e conteúdos ou de um conjunto genérico de tudo o que acontece na creche/pré-escola. O delineamento, por consenso entre os profissionais, de um conjunto de indicativos orientadores das propostas cotidianas precisa ocorrer no bojo de uma (re)visão da concepção de criança/infância, da função da creche

e da pré-escola, bem como do papel do professor e da família em relação aos cuidados-e-educação.

Outro aspecto a ser clareado é que uma proposta pedagógica é concebida como o plano orientador das ações do conjunto de profissionais da creche/pré-escola. Nesse sentido, para alcançar as metas indicadas na proposta pedagógica, a Instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b, p.1) -, é assim definido: “As práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”.

Identificado dessa maneira, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Desde a Constituição Federal de 1988, busca-se o campo específico da Educação Infantil, circunscrevendo sua terminologia, conceituando o que são suas instituições e focalizando seus objetivos relativamente ao direito à educação da criança e ao direito de mães e pais trabalhadores. Campos *et al.* (1995) argumentam que o atendimento em creches e pré-escolas, subordinado à área da Educação, representa avanço, ao menos no texto da Constituição, na direção da superação do caráter assistencialista, predominante nos anos anteriores à sua promulgação, em 1988.

A propósito, Rosemberg (2002) demarca quatro funções/objetivos historicamente atribuídos à Instituição de Educação Infantil e que podem, ou não, coexistir, ser complementares ou colidir: cuidado/“guarda” de crianças enquanto suas mães trabalham fora ou estudam; educação/socialização da criança em espaços institucionais complementares à família; compensação de “carências”, de diferentes naturezas, de crianças ou de seus familiares (econômicas, psicológicas, culturais, linguísticas); socialização, visando a projetos políticos nacionais (esforço de guerra,

desenvolvimento econômico, implantação/fortalecimento de ideologias).

Quase uma década adiante, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, que define a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família, além de reafirmar que a educação da criança de 0 a 6 anos<sup>2</sup> também é direito constitucional dos pais trabalhadores (Brasil, 1996b).

Hoje, no Brasil, das 12 milhões de crianças brasileiras com até 3 anos, menos de 20% estão matriculadas na Educação Infantil. Entre a população rural, essa taxa cai para 8%. Segundo dados oficiais, atualmente, 80% das crianças de 4 a 5 anos estão matriculadas em pré-escolas. Na população dos territórios rurais, esse número cai para menos de 60% (Holanda, 2011).

Coexiste o desafio: oferecer o acesso à educação desde os primeiros meses de vida a todas as crianças e atender a critérios de qualidade para o atendimento infantil (Campos & Rosemberg, 2009). Nesta direção, Kramer (2006, p.802) ressalta o desafio da diversidade imposta pelas diferenças territoriais brasileiras:

[...] propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Um das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país, respeitando a diversidade?

Considerada prioridade pelo atual governo, a primeira infância ganhou metas específicas no Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em discussão no Congresso Nacional. O intuito é elevar o atendimento de 0 a 3 anos para 50% e universalizar o acesso dos 4 aos 5 anos até 2020.

Portanto, enfrentar tantos desafios significa buscar soluções e encontrar caminhos para possibilitar acesso e financiamento, participação da

família, qualidade do atendimento, proposta pedagógica/currículo; para viabilizá-los, tem-se como fundamento os avanços da legislação e a normatização.

Sabe-se que, hoje, uma criança não precisa ir para a creche/pré-escola só porque a mãe trabalha, mas porque o direito à educação, de crianças pequenas, resume-se em duas ideias fortes:

A busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a ela não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero).

A adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, [...], uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras (Rosemberg, 2002, p.77).

Medidas que visam apenas à ampliação do acesso devem ser avaliadas com cuidado, pois criam falsas ideias sobre democratização da Educação Infantil; se a oferta de qualidade do atendimento infantil não beneficia as crianças, outros interesses estarão subjacentes e seguirão em direção contrária às ideias fortes referidas. Estas encontram defesa nas DCNEI (Brasil, 1999, 2009b), o documento mandatário brasileiro que dispõe sobre princípios e fundamentos para enfrentar a questão da qualidade do atendimento infantil, por meio da elaboração da proposta pedagógica da creche/pré-escola e da formação adequada de professores.

Os marcos legais, tais como o Direito Universal à Educação para crianças de 0 a 6 anos, reconhecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, a confirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na LDBEN de 1996, a

<sup>2</sup> A Lei nº 11.274/2006 altera a indicação original da LDBEN de 1996 e dispõe sobre a idade de 6 anos para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental e a ampliação, pelos sistemas de ensino, em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010 (Brasil, 2006b).

incorporação, em 2006, da primeira infância nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e as DCNEI (Brasil, 1999, 2009b), demonstram a opção brasileira pela Educação Infantil institucionalizada, o que a distancia das práticas não formais de outrora e impõe maior qualidade do atendimento (Nunes & Corsino, 2009).

Todavia, em face da qualidade do atendimento infantil a ser conquistada, questões centrais “fecham” e “abrem” o debate. Dentre várias, destaca-se:

- A legislação e a regulamentação da Educação Infantil incorporam as novas descobertas científicas?

- As Instituições de Educação Infantil têm uma proposta pedagógica compatível com as novas concepções de criança, infância, creche, pré-escola, professor etc.?

- As interações e o brincar são considerados como eixos norteadores no processo de construção do currículo/propostas pedagógicas para infância?

- Quais são as exigências legais de formação de professores da Educação Infantil?

- Como a legislação/normatização se traduz na creche e na pré-escola, em termos de espaço físico, organização do tempo, formação do professor, proposta pedagógica, razão professor/criança etc.?

- Existem vagas para as famílias que demandam por creche ou pré-escola? Se a demanda é maior que a oferta, há crianças que não encontram vagas em creches e pré-escolas? As instituições têm lista de espera? Se apenas algumas crianças são admitidas, quais critérios são utilizados para admissão: sorteio, seleção? A forma é pública?

- As crianças menos favorecidas economicamente têm acesso a creches e pré-escolas menos qualificadas?

- Como as crianças que não têm acesso a instituições estão sendo educadas (pelos pais, pelos vizinhos, nas ruas, Organizações não-governamentais (ONG) etc.)? Quando se trata de alternativa de caráter coletivo, por exemplo, atendimento domiciliar de

crianças, qual a qualidade desse atendimento? Qual a formação dos profissionais que se ocupam dessas crianças? Que conhecimentos têm sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância dessa fase da vida? (Organização das Nações Unidas, 2003).

Em suma, sem o aporte de recursos materiais e financeiros, a possibilidade de garantia aos direitos da criança praticamente inexistente.

A rigor, é nesse cenário de questões a serem respondidas que se justifica a formação profissional. As modificações dispostas pelo ordenamento legal à história da Educação Infantil brasileira revelam uma característica persistente: “Nas primeiras creches, as profissionais assumiam uma personagem que podemos nomear como pajem/mãe. Nos primeiros jardins de infância, a personagem era a professora” (Santos, 2005, p.93). Aspecto a ser considerado nos processos formativos, pois se compreende que as concepções e conhecimentos construídos pelos professores sobre o que é cuidar e educar, sobre como tal binômio se traduz nas relações cotidianas da Educação Infantil, se concretizam no currículo e na proposta pedagógica presentes nas Instituições de Educação Infantil das diferentes regiões brasileiras.

### **A creche cuida e a pré-escola educa?**

A Educação Infantil, no Brasil, conta com mais de um século de história de cuidado e educação extradomiciliar, contudo, somente no final do século XX foi proclamada como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (Nunes *et al.*, 2011).

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do País, aliado à pressão dos movimentos sociais em razão da demanda gerada pela inserção da mulher no processo de produção, impulsionou a ampliação do atendimento educacional às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Contudo, a esta altura, não havia legislação educacional específica para essa faixa etária.

Nesse período, no Brasil, a ideologia da educação compensatória imperava com *status* de

panaceia na resolução de carências infantis de diversas ordens. Nunes (2006, p.15) resume o cenário da época:

As políticas educacionais da década de 1970, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. [...] documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Paralelamente, a insuficiência de investimento e de recursos financeiros provocou a expansão de formas alternativas de atendimento sem critérios relativos à infraestrutura, juntamente com a não exigência de escolaridade das mulheres, em sua maioria, denominadas crecheiras, pajens, babás, auxiliares etc. Esse quadro, como afirma Oliveira (2002, p.79) “[...] reflete as múltiplas contradições da organização econômica, política e social do País, em que coexistem crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens sociais, como o acesso às oportunidades de educação, pelas diferentes camadas sociais”.

Nesse período, os debates sobre a função da Instituição de Educação Infantil se exacerbaram, alavancando reflexões acerca da necessidade de proposta pedagógica para Educação Infantil. Esse contexto configura-se numa reação às propostas de cunho assistencialista existentes até então, marcadas por uma pedagogia de orientação preconceituosa da pobreza, uma educação mais moral do que intelectual. Desse modo, a defesa do atendimento de concepção assistencialista ou educativa, em creches e pré-escolas, manteve-se subordinada à classe social das crianças brasileiras.

À medida que a expansão da Educação Infantil ocorria, respaldada na meta de atenuar carências sociais, esta, ao conquistar um espaço institucional próprio, especificamente aquele destinado à criança de 4 a 6 anos, contamina-se pelo espaço mais próximo

- o modelo de Escola destinado às crianças maiores e, ao fazê-lo, adota o processo de “escolarização” como prática educativa. Tal ocorrência reforçou o trabalho pedagógico e as propostas curriculares caracterizadas, sobretudo, pela ausência de identidade própria.

A Educação Infantil convive, desde então, com uma contradição, ora traduzida por meio de práticas de maternagem - o cuidar -, especialmente os cuidados físicos em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes - o educar -, direcionadas à idade de 3 até os 6 anos. São contradições que reforçam o contingente que, historicamente, atua na área sem formação específica. A esse respeito, Rocha (1999, p.62) ressalta que:

[...] enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. [...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [...].

No início dos anos de 1980, impulsionada pela expansão do atendimento infantil, surge a necessidade de currículo, primeiro para pré-escola e, posteriormente, para a creche. Todavia, a Educação Infantil brasileira tem sua gênese caracterizada pela dissociação de uma intencionalidade educativa explicitada, com toda clareza, num currículo próprio para a faixa etária (Corsino, 2009).

Contudo, a década de 1980 terminou com uma nova perspectiva - a Constituição Federal de 1988 -, que passa a proclamar a cidadania da criança, elevada ao *status* de sujeito de direitos, conforme pode ser observado no artigo 227, que determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, *online*).

A Constituição Federal de 1988 anunciou, ainda, para as crianças e seus pais, a creche e pré-escola como direito e definiu sua natureza educativa em superação ao atendimento de cunho assistencial, focado nos cuidados físicos - alimentação e higiene.

A década de 1990 iniciou-se sob a proteção do Estado ante o direito da criança à educação. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, explicita as conquistas da Constituição de 1988, reafirma esses direitos e estabelece mecanismos de participação e controle social na elaboração e na implantação de políticas para a infância.

Nesse contexto, incorporando essas premissas constitucionais, o Ministério da Educação (MEC) - aprovou, em 1994, a *"Política Nacional de Educação Infantil"* (Brasil, 1994), documento que define diretrizes gerais, sintetizadas em princípios que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; integram creches e pré-escolas que se diferenciam apenas pela faixa etária; particularizam a ação da Educação Infantil como complementar à família, integrando a educação ao cuidado; ressaltam a ação educativa, através de especificidades do currículo e da formação do profissional; e estabelecem normas para o acolhimento de crianças com necessidades especiais.

O referido documento propôs objetivos cujo desdobramento culminou, anos depois, na publicação pelo MEC, em 2006, do documento *"Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação"*, que anunciou a necessidade de formação profissional para atuação em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2006a).

Com base nas políticas descritas e nas reflexões em torno da construção da LDBEN de 1996, o MEC, em 1995, fixou a melhoria da qualidade da educação às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais

objetivos e, para tanto, indicou metas de ação, as quais deveriam oferecer incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promover a formação e a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas; dar apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e promover a criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Ressalte-se que a atenção à qualidade da Educação Infantil se inicia a partir da década de 1990, com a divulgação de resultados de pesquisa e dos vários documentos mencionados.

O termo *qualidade* foi e será utilizado neste texto, na maioria das vezes, vinculado ao atendimento da criança na Instituição de Educação Infantil, como também à proposta pedagógica e ao currículo que orienta (ou deveria orientar) tal atendimento. Por essa razão, é necessária a coerência entre a concepção de qualidade e a elaboração do currículo para a creche/pré-escola.

A discussão de qualidade geralmente surge quando o objetivo é analisar as condições do atendimento às crianças e a formação dos professores para Educação Infantil. Campos *et al.* (2006) demonstraram que, mesmo diante das prerrogativas para o atendimento, emanadas do ordenamento legal, há a permanência de distanciamento entre as metas legais e a realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

Há uma diversidade de definições para qualidade, subordinadas ao momento histórico, às ideologias, aos valores, às concepções de como a criança pensa e aprende, às afiliações políticas das pessoas, às suas tradições, aos interesses, aos papéis assumidos nas instituições, entre outros aspectos intervenientes. A compreensão do que é qualidade varia de acordo com o contexto e suas necessidades específicas (Oliveira-Formozinho, 2001; Craidy, 2002).

Oliveira-Formozinho (2001) alerta que, ao lidar com os indicadores de qualidade e com resultados, não se pode ceder ao desejo comum, nos tempos modernos, de pensá-los como universais, possíveis

de serem medidos com precisão por meio de critérios definitivos e infalíveis, garantidores de certezas, ordem, segurança. O conceito de qualidade apresenta caráter contextual, é complexo, plural e se relaciona ao processo (Kishimoto, 2003).

Relativamente ao atendimento na Educação Infantil, o MEC propôs, em 2006, os parâmetros nacionais de qualidade, nos quais o conceito de qualidade comparece assim sintetizado:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006c, p.24).

Em 2009, em continuidade à política de atendimento na Educação Infantil, o MEC divulgou os seguintes indicadores de qualidade: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009a). O objetivo foi oferecer elementos para avaliação das condições de atendimento das crianças, além de fomentar a reflexão sobre as propostas curriculares para a etapa da Educação Infantil.

A compressão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil são condições para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor.

A propósito do tema, cabe lembrar que a LDBEN de 1996 regulamenta os princípios constitucionais referentes à educação e determina que a Educação Infantil - creches e pré-escolas -, passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e, como tal,

precisa integrar-se ao sistema de ensino. Preconiza, ainda, o atendimento à criança em relação à integração dos cuidados e à educação e a finalidade da Educação Infantil, “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996b, p.27833). Kuhlmann Júnior (1999, p.60, grifo do autor), trata da função da creche/pré-escola e traz a criança para o centro das decisões pedagógicas:

A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de *cuidado-e-educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Nessa perspectiva, a Instituição de Educação Infantil merece currículo próprio, independentemente da não obrigatoriedade com respeito ao primeiro nível da Educação Básica, no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 dispõe, pela primeira vez, que os responsáveis pelo trabalho com as crianças em creches e pré-escolas serão professores, com a exigência mínima de formação de nível médio em escolas normais, propondo como desejável a formação em nível superior (Craidy, 2002). Anuncia que a creche precisa ser dirigida por profissional habilitado em Educação, buscando contribuições de outros profissionais com formação em áreas diversificadas para que, em equipe, possam elaborar metas básicas e tarefas partilhadas coletivamente. Este se constitui em um outro aspecto que remete à necessidade da existência de um currículo específico, orientando o trabalho dos professores e gestores.

Craidy (2002, p.59) enfatiza: “Resoluções posteriores do Conselho Nacional de Educação

reafirmam sempre a importância da integração das políticas de educação, saúde e assistência, já que a criança é a mesma para as diferentes políticas". Em decorrência, chama a atenção sobre o equívoco em se afirmar que, após a inclusão das creches e pré-escolas no sistema de ensino, elas se transformaram em instituições educativas. Reitera que sempre foram instituições educativas, uma vez que não é possível cuidar sem educar e vice-versa. O que há de novo é a necessidade de se construir projetos pedagógicos de qualidade para todos - crianças e profissionais.

O ordenamento legal da década de 1990 em diante, como afirma Oliveira (2002), traz consigo novas implicações para a área. Decorrências que podem se constituir em obstáculos a serem ultrapassados relativamente ao distanciamento entre as concepções e crenças dos profissionais e a criança, sujeito de direitos, dos documentos oficiais; ao descompasso entre as expectativas legais sobre a profissionalização dos profissionais da educação da infância e ao estabelecimento de critérios de qualidade ao atendimento infantil pelos sistemas de ensino e as políticas públicas.

Desde sua promulgação, a LDBEN/1996 sofreu regulamentações por meio de diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Essas regulamentações procuram se referir ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais, ao incluírem as instituições de Educação Infantil e à formação inicial do profissional em nível médio e superior.

A formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil brasileira recebeu apoio por meio da publicação, em 1998, do MEC, mas por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), dos "*Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*". Nesse mesmo ano, o "*Referencial Curricular Nacional*

*para a Educação Infantil*" (RCNEI) (Brasil, 1998) foi divulgado com o propósito de oferecer um conjunto de referências e orientações pedagógicas, sem, contudo, constituir-se como base obrigatória à ação dos professores. Concomitantemente, o Conselho Nacional de Educação divulgou, em 1999, as DCNEI, de caráter obrigatório, que, por meio de princípios, fundamentos e procedimentos, orientariam os sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas destinadas às Instituições de Educação Infantil. Em 2009, esse documento passou por revisão (Brasil, 2009b). Em continuidade à política de diretrizes e normas, no ano de 2005, o MEC definiu a "*Política Nacional de Educação Infantil*", que veiculou diretrizes, objetivos, metas e estratégias, contemplando e incorporando as produções na área.

Assim sendo, as DCNEI, dado seu caráter mandatário, deveriam ser respeitadas, em âmbito nacional, na elaboração das propostas pedagógicas, em observância aos seguintes princípios contidos no seu Art. 6º:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009b, p.18).

Por esse instrumento legal, a elaboração das propostas pedagógicas deveria ocorrer, conforme dispõe o Art. 4º, tendo em vista:

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, ques-

tiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p.18).

A análise da trajetória da Educação Infantil brasileira demonstra que ela assumiu e ainda assume diferentes funções, muitas vezes, simultaneamente, ora predominantemente assistencialista, ora com caráter compensatório e ora com características educacionais. A concepção de criança, por sua vez, passou por transformações que conduziram ao surgimento de inúmeras interpretações sobre como proceder no atendimento de crianças, em creches e pré-escolas. Por outro lado, um número significativo de profissionais sem certificação para atuar nesse nível de ensino construiu um saber-fazer próprio, impregnado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais. Trata-se de um cenário repleto de desafios, tais como conciliar essa realidade desordenada e o dever de elaborar “[...] Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/ lingüísticos e sociais da criança, como base no entendimento que ela é um ser completo, total e indivisível” (Brasil, 1999, p.11).

Nunes (2006, p.16), afirma que, a partir dos anos 2000, a etapa da Educação Infantil passou a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea:

[...] caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais. Pontos cruciais para este serviço são formulados no âmbito dos movimentos, em consonância com a produção teórica sobre a criança de 0 a 6 anos: (I) engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável; (II) não é freqüentado por crianças com mais de sete anos de idade; (III) é concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família; (IV) responde ao princípio

de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; (V) os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não discriminatórios; (VI) o currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida; (VII) estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos; (VIII) prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade.

Para atender a esta perspectiva emergiu a expectativa por profissionais com formação específica, para fundamentar e definir um novo fazer educacional.

[...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento [...]. No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para formação do profissional de Educação Infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (Barreto, 1994, p.11).

Diante do exposto, no processo de construção de um currículo específico para a creche/pré-escola, há a pertinência da discussão da proposta pedagógica, pois, ao delinear-la, é preciso reconhecer que a sociedade é desigual. Assevera Kramer (2003, p.54): “Tenho defendido a posição de que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças”. Mas, contestar a desigualdade não se confunde com denunciar o não reconhecimento das diferenças. Para Kramer (2003), é importante enfatizar tal distinção porque a desigualdade pode alcançar a total falta de igualdade; o não reconhecimento das diferenças pode significar a discriminação e a exclusão, o que ofende o direito de todas as crianças à educação e aos cuidados.

Pode-se, por conseguinte, inferir que toda proposta pedagógica na Educação Infantil deveria afirmar a igualdade, compreender que as crianças são cidadãos de direitos, possuem diferenças e especificidades que necessitam ser reconhecidas.

### **O fazer cotidiano guiado por um currículo delineado segundo a especificidade da educação e do cuidado da criança**

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura (Nunes, 2006, p.16).

A defesa sobre a formação de qualidade, o atendimento de qualidade, a construção de identidade própria do professor não poderia se reduzir à retórica, sem a elaboração da proposta pedagógica e do currículo para a Educação Infantil. Não se pactua com a concepção prescritiva que historicamente a palavra *currículo* carrega a exemplo da visão de Tyler (1974, p.1) no clássico *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, (década de 1940), em que propõe “[...] desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional”. A base racional proposta centra-se em quatro questões fundamentais que, respondidas, permitem a elaboração de qualquer currículo ou plano de ensino: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como se pode ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Pode-se dar o primeiro passo por meio da reflexão sobre a visão e a postura em face da criança e do atendimento oferecido no decorrer dos tempos.

No Brasil, a exigência de um currículo para a Educação Infantil ocorre entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, primeiramente para a pré-escola e, posteriormente, para a creche. Essa exigência foi tomando contornos direcionados à Educação Infantil, nos momentos precedentes e posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1996, um diagnóstico realizado pelo MEC sobre propostas pedagógico-curriculares vigentes nas unidades da federação demonstrou que, entre os problemas identificados em algumas propostas, pode-se citar a falta de clareza e de consistência em certas concepções, insuficiente descrição da “clientela” e de como as propostas atendem às suas características, além de pouca explicação das estratégias de implementação. Evidenciaram-se os que parecem ser os maiores desafios nesta direção: a dificuldade de viabilizar uma maior participação no processo de elaboração daqueles que irão implementá-las e, mais grave ainda, a deficiente formação dos professores e gestores, para transformar em prática os pressupostos estabelecidos nos documentos. Dentre outros problemas, foram observadas a insuficiência e a inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros), a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, com a separação entre as funções de cuidar e educar, e a pouca efetividade dos planos e propostas pedagógicas, na orientação do cotidiano das instituições de Educação Infantil. Com relação ao segmento específico da creche, o diagnóstico revelou que a qualidade estava ainda mais comprometida.

Diante desse quadro, o MEC publicou, em 1995 e posteriormente em 2009, o texto e o vídeo elaborados por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, intitulados *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”*, com o objetivo de subsidiar ações em organizações que atuam nesse segmento. O documento apresenta critérios de avaliação do atendimento infantil, balizadores da construção de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 1995; Campos & Rosemberg, 2009).

Pelo exposto, pode-se afirmar que, nos últimos 40 anos, foi possível identificar 3 jurisdições de elaboração de um projeto educativo para a área: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos concernentes à criança pequena. É no contexto de cada uma dessas instâncias que se revela, de maneira diversa, o

desagrado com o projeto vigente, ao mesmo tempo em que são engendradas ações no sentido de promover estudos sobre o trabalho pedagógico, formar o profissional e sustentar uma política pública coerente com os avanços da área.

Para consolidar uma atuação qualificada com relação à criança pequena, destacam-se alguns aspectos: a necessidade de intensificação dos esforços dos profissionais na direção da construção da identidade própria e do seu reconhecimento por meio de uma formação especializada; o imperativo de adoção pelos representantes do poder público de uma concepção atualizada da Educação Infantil. Aspecto fundamental ao esclarecimento sobre o trabalho pedagógico, nesse âmbito, através da tradução das novas proposituras legais em normas, regras e prioridades; a academia, na pessoa dos especialistas, precisa continuar à busca da crescente consistência teórica e das bases científicas para um trabalho pedagógico que corresponda à especificidade da criança e da sua infância.

O nível de articulação entre as três instâncias se reflete nas propostas de currículo para a Educação Infantil brasileira, que, por sua vez, retratam contornos diversos, manifestados na heterogeneidade das propostas pedagógicas existentes. As diferenças territoriais constituem um dos aspectos cruciais da discussão curricular.

Entretanto, há de se garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil. Mas, "Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa, étnicas, culturais, raciais - e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?" (Brasil, 1996a, p.9). Sobre isto, parece importante partir da reflexão sobre as concepções que subjazem a trajetória histórica do atendimento infantil no Brasil; atentar para concepções e práticas educativas decorrentes de paradigmas educacionais e curriculares contrários ao que proclamam os documentos oficiais e aos resultados das pesquisas científicas da área; considerar criticamente as DCNEI (Brasil, 1999, 2009b); explicitar os fundamentos epistemológicos sobre como é que a criança pequena pensa e aprende/se desenvolve etc.

Ainda a este respeito, Katz (1999, p.38) propõe os projetos como parte do currículo da primeira infância e explica:

As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem, entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, idéias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. [...] o trabalho com projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

A proposta de Katz (1999) encontra ressonância em Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008) entre outros, especialmente porque, talvez, por este caminho se consiga superar o paradigma disciplinar de currículo. Aspecto a ser aprofundado em outro texto pela possibilidade anunciada.

Nesta perspectiva, a construção de um projeto de atendimento da Educação Infantil brasileira capaz de responder a tal desafio passa pela construção da proposta pedagógica que é o plano orientador das ações da instituição, além de definir as metas pretendidas para o desenvolvimento e as aprendizagens que se querem promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser compreendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se entrecruzam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças. Como afirma Goulart (2007, p.9):

O compromisso com o conhecimento, produto da formação científica e artística na docência para a infância, favorecerá a construção de uma pedagogia capaz de formar o cidadão de pouca idade centrada em ações integradoras do ser, tais como o brincar, ação humana em que o pensar e o fazer podem não estar dissociados, desde que a intencionalidade educativa do adulto profissional assim o deseje.

O entendimento da Educação Infantil como ambiente educativo significa vincular “[...] o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia de aluno, de aula e conceba o sujeito-criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se” (Corsino, 2009, p.9).

Vale ressaltar que vários estudiosos situam a primeira infância como etapa privilegiada da construção das estruturas básicas de pensamento, período em que se iniciam os mecanismos de interação com o ambiente e com a sociedade, e que se elabora a identidade social e pessoal (Piaget, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Wallon, 1979; Vygotsky, 1996).

A trajetória histórica do atendimento infantil e os avanços proporcionados pela política nacional da Educação Infantil, até o presente momento histórico, elevaram a Educação Infantil à condição de primeira etapa da Educação Básica, contudo, esta se defronta com a urgência da constituição de sua identidade. Para que a identidade em construção apresente características próprias, é preciso tomar como ponto de partida o compromisso com a singularidade do processo de “humanização” a ser iniciado na Educação Infantil (Leontiev, 1978). Urge conceber o currículo da Educação Infantil a partir de alguns pressupostos que a política de atendimento a criança pequena permite inferir. Sendo assim, pressupõe-se que:

- O centro das decisões é a criança-sujeito de direitos.

- É preciso delimitar o que é específico da Educação Infantil: cuidar e educar integradamente, num ambiente que considera as necessidades e interesses próprios da faixa etária, como, por exemplo:

a movimentação do corpo, a brincadeira, a interação com adultos e pares, a expressão e representação nas suas diferentes modalidades, a ampliação de seu conhecimento do mundo natural e social, o acesso à cultura, tempos, espaços e materiais que promovam desenvolvimento intelectual, motor, afetivo, social etc.

- A criança desenvolve suas estruturas mentais, constrói conhecimentos e se constrói como sujeito, com base em suas ações e na reflexão que faz sobre as consequências de suas ações, interagindo com outras pessoas adultas e crianças.

- A criança é concebida como cidadão, sujeito de direitos, pessoa com capacidade de pensar e de aprender, singular em seus modos de fazê-lo, o que eliminaria, de vez, as possibilidades de continuidade da tendência de copiar propostas e rotinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- A criança é inteligente e capaz, porém, ainda depende do adulto para realizar vários tipos de atividades. Por essa razão, precisa do apoio e incentivo do adulto, em suas iniciativas. Precisa de auxílio e orientação nas suas necessidades de saúde, segurança, alimentação, higiene e bem-estar geral.

O espaço físico se organiza para favorecer a interação com o outro, com os objetos e a cultura.

- A rotina diária precisa oferecer segurança e estruturar as ações da criança, no tempo de permanência na creche/pré-escola, sem ser rotineira e desprovida de sentido.

- Espaço e tempo se organizam com o objetivo de oferecer muitas possibilidades de agir e de experimentar, sozinho e com outros, jogando, brincando, imaginando e criando.

- A autonomia moral e intelectual é concebida como princípio básico das propostas e das interações com a criança.

- O professor seleciona, organiza e dispõe objetos, materiais e propostas, e intervém com a intenção de ampliar a curiosidade e as possibilidades investigativas da criança.

- As propostas e as ações se respaldam numa clara intencionalidade educativa, iluminada por reflexões éticas, estéticas e epistemológicas.

- As famílias das crianças precisam fazer parte das decisões e ações.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo [...] acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009b, p.18).

### Considerações Finais

A Educação Infantil é um campo em (re)construção de conquista recente na legislação brasileira e certamente é um avanço incluí-la na Educação Básica, mesmo que de atendimento não obrigatório. O desafio a enfrentar é a definição sobre qual é a infância à qual deve-se reportar, sobre quais são as instituições e as culturas que foram produzidas, geradas nesses caminhos e, principalmente, sobre o professor de crianças, seus saberes e identidades.

No caso do presente texto, indica-se a necessidade da melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças brasileiras em instituições de Educação Infantil, melhoria que incide diretamente sobre a formação do profissional, para que este, por meio de um currículo e da proposta pedagógica, faça valer o direito social e humano das crianças de serem educadas e cuidadas e, em acréscimo, de viverem plenamente a infância.

A propósito das reflexões referidas, busca-se resposta "para que" serve a Educação Infantil.

É premente nesta faixa etária dar "suporte" às demandas afetivas para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos que permitam a elaboração da autopercepção, condição necessária para a sobrevivência saudável da criança. O carinho, a atenção e a disponibilidade incondicional dos adultos responsáveis por proporcionar interações sociais que

inserem as crianças na cultura se torna viável desde que as atividades propostas nas instituições de Educação Infantil se direcionem ao cuidado e à educação de maneira simultânea.

Outrossim, pesquisadores da área vem defendendo há tempos que formar professores via pacotes, cursos esporádicos, fortuitos, não resulta em mudanças significativas, nem do ponto de vista da progressão da carreira profissional, nem do ponto de vista pedagógico.

Nessa perspectiva, os processos de formação de professores devem ser concebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se almeja implantar; um dos caminhos indicados para o professor ser protagonista de seu processo formativo. Faz-se essencial definir que a formação é necessária não apenas para aperfeiçoar a ação profissional e a prática correspondente, mas é direito de todos os professores. Essa condição se encontra explícita nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil" de 1999 e de 2009.

Estar continuamente se formando e, se possível, se (trans)formando. Isso requer que os formadores de professores tenham consciência de seu próprio inacabamento e, por consequência, compreendam que existem saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Conceber, perceber os saberes e valores dos profissionais, a partir da visão de sua perspectiva social, sua etnia, sua história de vida e trabalho efetivo é a forma simples e espontânea que permeia uma proposta de formação e em que residem, também, nesse aspecto, sua força e possibilidade de sucesso.

O eixo orientador necessita ser a ação prática vinculada à reflexão crítica, elegendo a linguagem como fator essencial que permita reflexão, interação e mudanças dos processos de formação em ambientes de multiplicidade de vozes e aquisição da palavra.

Compreender melhor o desenvolvimento humano e o processo ensino-aprendizagem significa ir além do espaço do saber fazer, exige inseri-lo no campo das políticas públicas e dos movimentos

sociais que historicamente têm contribuído com as conquistas e também ensinado a todos.

Valorizar os conhecimentos e saberes da experiência que as crianças já possuem e garantir sua ampliação é papel dos profissionais responsáveis por ela. Para tanto, é necessário “olhar” o educador como protagonista, como agente construtor desse contexto, e dessa ótica percebê-lo como capaz de refletir sobre sua ação e ressignificá-la se for o caso. Ao fazê-lo, pode não só alterar suas ações educativas intencionais do ato de cuidar e do educar, bem como provocar mudanças nos contextos institucionais em que elas são produzidas. As mudanças em educação não dependem, certamente, apenas das vontades individuais, mas somente podem ocorrer se os profissionais da educação se apropriarem da sua própria prática da qual são sujeitos. Implica, portanto, ter oportunidade de rever-se como pessoa e como profissional, sem a qual as mudanças não passarão de “reformas técnicas” destituídas de qualquer significado.

E está evidente que o sentido das transformações é o de uma nova qualidade do educar e do cuidar, proporcionada por uma visão humanista e democrática, desde a organização curricular, passando pelas relações interpessoais, atingindo a esfera do político e social em sentido amplo.

Este processo, contudo, é de responsabilidade de todos.

Em suma, todo currículo e proposta pedagógica têm uma história, e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de forma central, sobretudo quando propicia oportunidades de pensar no percurso vivido e de refletir sobre a prática realizada. A história narrada e o (re)pensar sobre a prática vivida permitem, por meio dessa ação, que o objeto penetre na subjetividade do sujeito e assim possibilita que ela aja no sentido de perceber este objeto, tendo propriedade de força, parte essencial dos processos de formação. O caminho didático que se constitui numa das possibilidades de formação que se defende é capaz de (re)significar o cuidar e o educar. Faz-se necessário neste momento exigir, em função de direito legítimo à formação profissional

docente num contexto em que a educação de crianças pequenas deixa de ser tutelada e assume também ser um direito da criança. No que diz respeito aos cursos de formação docente, o pedido impertinente se dirige à busca de uma nova interpretação para os novos olhares e leituras de infância que requerem procurar ver a múltipla presença delas.

A esta altura, abrem-se questões para um outro texto: a formação dos professores e os projetos propostos para sua formação; a discussão a ser referenciada nas peculiaridades de apreensão da realidade, de conhecimento e de apropriação/elaboração de significados pela criança de 0 a 5/6 anos de idade. O alerta sobre a necessidade de reformulação relativamente às áreas do conhecimento ou conteúdos disciplinares da formação de professores se faz pertinente, uma vez que são os professores os responsáveis pela transmissão e produção do conhecimento no ambiente educacional. Isto exige que os projetos de formação devam enfatizar os paradigmas epistemológicos e ontológicos que subjazem às relações pedagógicas que denuncia determinadas concepções do que é o conhecimento e as implicações teóricas advindas destes envolvimento epistemológicos e do que deve ser a formação do professor de crianças.

Nesse sentido, a formação do profissional é ainda um desafio ao atendimento de qualidade na Educação Infantil, no Brasil, nomeadamente para (re)qualificar as práticas pedagógicas existentes.

Muitas instituições de Educação Infantil apresentam-se reféns de modelos considerados impróprios como instrumentos de educar e cuidar e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Sabe-se que esse quadro se deve em parte à longa tradição assistencialista, em especial voltada à constituição da creche, o que certamente dificultou a construção de propostas pedagógicas mais direcionadas às concepções promotoras do desenvolvimento infantil.

Há ausência de uma política de formação de professores voltada para as especificidades da infância, assente numa explicitação clara de atribuições, particularmente em relação às crianças de 0 a 3 anos.

Em contrapartida, tem-se hoje instituições que caminham na concretização dos avanços legais e teóricos quanto à consideração da criança como centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos. Outras instituições podem também trilhar o mesmo processo de (re)significar práticas, desconstruir crenças sobre a criança e sobre concepções acerca do que a criança pode ou é capaz de aprender.

Afinal, não somente as crianças se apropriam de uma cultura e a constroem, enquanto sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, mas também seus professores se inserem no processo de, também eles, se constituírem sujeitos e construtores de sua profissionalidade.

## Referências

- Barbosa, M.C.S.; Horn, M.G.S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Barreto, A.M.R.F. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p.11-15.
- Becker, F. Vygotsky versus Piaget ou sociointeracionismo e educação. In: Barbosa, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p.233-247.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 7 maio 2013.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.
- Brasil. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995.
- Brasil. Ministério da Educação. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC, 1996a.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996b. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1999.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, 2006a.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7, fev. 2006b. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2006c.
- Brasil. Ministério da Educação. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC, 2009a.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University, 1979.
- Campos, M.M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.87-128, 2006.
- Campos, M.M.; Rosemberg, F. *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, 2009.
- Campos, M.M.; Rosemberg, F.; Ferreira, I.M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- Corsino, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- Craidy, C.M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Machado, M.L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.
- Goulart, F.A.L. Para uma pedagogia da infância. *Revista Pátio*, ano 5, p.6-9, 2007.
- Hernández, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Hernández, F.; Ventura, M. *A organização do conhecimento por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Holanda, J. Retratos da infância. *Revista Educação*, ano 15, n.71, p.24-37, 2011.
- Katz, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.37-55.

- Kishimoto, M.T. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: Barbosa, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p.403-432.
- Kramer, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazilo, L.C.; Kramer, S. (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.51-81.
- Kramer, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2012.
- Kuhlmann Júnior, M. Educação infantil e currículo. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.51-66.
- Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- Malaguzzi, L. História ideias e filosofia básica. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.59-104.
- Moss, P. Para além do problema com qualidade. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-26.
- Nunes, M.F.R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *Salto para o Futuro*. 2006. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 3 maio 2011.
- Nunes, M.F.R.; Corsino, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: Corsino, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.15-32.
- Nunes, M.F.R.; Corsino, P.; Didonet, V. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: MEC, 2011.
- Oliveira, Z.M.R. Creches no sistema de ensino. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.
- Oliveira-Formozinho, J. A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: Oliveira-Formozinho, J.; Formozinho, J. (Org.). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho, 2001. p.166-176.
- Organização das Nações Unidas. *Fontes para a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Piaget, J. *O nascimento da inteligência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- Rocha, H.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- Rosemberg, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: Machado, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-78.
- Santos, M.O.V. A identidade da profissional da educação infantil. In: Guimarães, C.M. *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.87-101.
- Sarmiento, M.J.; Pinto, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmiento, M.J.; Pinto, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p.7-28.
- Tyler, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- Vygotsky, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.
- Wallon, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1979.

Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 13/6/2012 e aceito para publicação em 6/9/2012.

# Formação do professor de educação infantil: políticas e processos

## *Teacher training in early childhood education: policies and processes*

Ana Luisa Nogueira de Amorim<sup>1</sup>  
Adelaide Alves Dias<sup>1</sup>

### Resumo

O objetivo do artigo é analisar as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil, a partir de 1990, e discutir os desdobramentos dessas políticas na prática. O estudo se articula com as discussões da área e reafirma a necessidade de se investir em uma formação específica para o professor de Educação Infantil. A análise revelou que, nos últimos anos, essa discussão ganhou corpo e se transformou em políticas e práticas efetivas, indicando que parte das reivindicações dos educadores foi contemplada nos documentos e nas políticas educacionais. Entretanto, ao analisar as influências dessas políticas no contexto municipal, verificou-se os descompassos entre a legislação e as políticas nacionais e o que ocorre nas políticas e práticas locais. Esse resultado reforça a necessidade de se investir na formação docente, apontando o longo caminho a ser percorrido no sentido de garantir a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Creches. Educação infantil. Formação de professores. Políticas educacionais.

### Abstract

*The objective of this article is to analyze national policies for teacher training in Early Childhood Education, from 1990, and discuss the consequences of these policies in practice. The study is linked to the discussions of the area and reaffirms the need to invest in specific training for Early Childhood Education teachers. The analysis revealed that there has been growing discussion in recent years leading to transformation into effective policies and practices, indicating that part of the teachers' claims have been included in documents and educational policies. However, when analyzing the influences of these policies in the municipal context, mismatches were found between the legislation and national policies and what happens in the policies and practices. This result reinforces the need to invest in teacher training, pointing out the long way to go in order to ensure initial and continuing teacher training in Early Childhood Education.*

**Keywords:** Child day care centers. Early childhood education. Formation of teachers. Educational policies.

### Introdução

O tema da formação de professores tem ganhado destaque nas últimas décadas, tanto nos

meios acadêmicos como nas políticas públicas e nos discursos governamentais.

O reconhecimento da educação como um dos direitos sociais, expresso na Constituição Federal

<sup>1</sup> Professoras Doutoras, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas. Cidade Universitária, s/n., João Pessoa, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.L.N. AMORIN. E-mail: <analuisaamorim@hotmail.com>.

(Brasil, 1988), e a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, expressa na Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), representaram um avanço para a educação brasileira e trouxeram alguns desafios para o Estado Nacional, no sentido da garantia desse direito.

É nesse cenário que se situa a preocupação com a formação dos cidadãos brasileiros e a necessidade de se investir na formação dos professores. No que diz respeito à Educação Infantil, essa necessidade se fazia ainda mais urgente, em razão de sua especificidade e da indissociabilidade cuidado-*-*educação, requerendo uma formação específica para atuar em creches e pré-escolas.

A partir dessas discussões, surgiram algumas propostas de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil abordadas neste texto, o qual analisa as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil, a partir da década de 1990, com o objetivo de compreender os desdobramentos dessas políticas na prática, no contexto de um município paraibano.

Este texto foi escrito a partir da tese de doutorado que abordou o tema do currículo em ação em instituições de Educação Infantil, com foco na faixa etária de 0 a 3 anos de idade (Amorim, 2011). A tese não tratava diretamente da formação de professores, mas as análises e os resultados encontrados se articularam com a temática e indicaram a necessidade de se investir na formação específica para o professor de Educação Infantil.

### **Educação infantil: contornos teóricos, históricos e legais**

Ao debruçar-se sobre o estudo da institucionalização da educação destinada às crianças pequenas no Brasil, percebe-se que algumas dicotomias permearam os objetivos, a destinação, a organização e o funcionamento das instituições de atendimento (Kuhlmann Júnior, 2000; Kramer, 2003; Rizzini & Pilotti, 2009). Assim surgiram as dicotomias creches *versus* pré-escolas, cuidar *versus* educar,

atendimento assistencialista *versus* atendimento educacional, atendimento em tempo integral *versus* atendimento em meio período.

A necessidade de superação dessas dicotomias proporcionou discussões que influenciaram o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e a Educação Infantil como um dos direitos assegurados a essas, a partir do final dos anos de 1980. Nesse período, iniciou-se, no campo teórico, um debate que passou a analisar essas dicotomias de forma crítica, compreendendo-as como uma construção histórica e social.

Nesse contexto, os educadores envolvidos com o campo passaram a defender que as crianças brasileiras deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. Surgia, assim, o termo Educação Infantil e a defesa de que a mesma passasse a fazer parte do sistema educacional brasileiro (Kuhlmann Júnior, 2000; Kramer, 2003; Dias, 2005; Oliveira, 2005; Kuhlmann Júnior, 2007).

O debate do campo teórico invadiu o campo legal e os documentos produzidos, a partir de então, incorporaram parte dessas discussões. A Constituição Federal de 1988 trouxe a preocupação com o estabelecimento dos direitos e com o atendimento da criança pequena, colocando, em seu artigo 6º, a educação e a proteção à infância como direitos sociais. E determinou que o direito à educação fosse garantido mediante "Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade" (Brasil, 1988, *online*).

Para a garantia desse direito, a Constituição reafirmou o pacto federativo e o regime de colaboração, atribuindo ao município a responsabilidade prioritária com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Estendendo para a família e para a sociedade a responsabilidade pela oferta dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação (Brasil, 1988).

Tais direitos foram reafirmados na Lei nº 9.394/1996 - LDB, que define, em seu artigo 4º, o dever do Estado na garantia do atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças e, em seu artigo 21, coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da

Educação Básica. Em seus artigos 29 e 30, a lei define a Educação Infantil nos seguintes termos:

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade<sup>2</sup> (Brasil, 1996, p.28833).

Analisando esses instrumentos legais, compreende-se que ao colocar a educação como um dos direitos sociais a legislação afirma que esta deve ser assegurada à criança desde o seu nascimento, o que indica o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a compreensão de que o atendimento é direito das crianças e não apenas das famílias. Ao enfatizar-se o dever do Estado, a responsabilidade dos municípios e o regime de colaboração entre os entes federados para oferecer o atendimento educacional, afirma-se a natureza educativa de creches e pré-escolas. E ao colocar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a LDB de 1996 define que as instituições passam a integrar o sistema de ensino e têm como finalidade garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Essas mudanças implicaram na necessidade de um novo olhar para esta etapa educacional e para as práticas realizadas nas instituições, exigindo uma melhor formação dos profissionais que nelas atuam. É nessa discussão que se situa a questão da formação do professor de Educação Infantil.

### **Formação do professor de educação infantil**

Diante dos avanços teóricos, das mudanças legais e normativas para o campo da Educação Infantil

e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais organizados, bem como das demandas que se colocaram como condição para a ampliação e melhoria da qualidade da oferta, algumas questões ganharam destaque. Dentre elas, as referentes à formação do professor de Educação Infantil.

Considerando a precária realidade da formação dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas no Brasil, no contexto da elaboração da LDB de 1996, defendia-se a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada desses profissionais. Questão que em parte foi contemplada na lei que define que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos uma sólida formação básica, a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores e realizar-se-á em curso superior (licenciatura plena), "Admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Brasil, 1996, p.27833).

Nesse contexto, a primeira preocupação era definir quem deveria formar o professor de Educação Infantil. Em que pese toda a discussão em torno da formação dos professores para atuar na Educação Básica e a defesa de que esse profissional deveria ser formado em curso superior de licenciatura, isso não atingiu plenamente os docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como expresso no artigo 62 da LDB.

Essas questões tiveram alguns desdobramentos legais e normativos. Dentre eles, é possível citar as diretrizes e metas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 que diziam respeito, especificamente, a formação dos professores de Educação Infantil. Ao apresentar suas diretrizes, o Plano expressava a preocupação com a formação de professores e afirmava que os profissionais da Educação Infantil mereceriam atenção especial (Brasil, 2001).

<sup>2</sup> Apesar dos artigos em destaque não terem sido alterados, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 53/2006, quando se fala em Educação Infantil entende-se que se trata da faixa etária compreendida entre zero e cinco anos de idade.

Nesse sentido, o PNE de 2001-2010 traçou algumas metas para a formação desses profissionais. A meta 5, por exemplo, tratava da criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil e estabelecia o prazo de 5 anos para que todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e o de 10 anos para que 70% tivesse formação específica de nível superior. A meta 6 tratava da admissão de novos profissionais e afirmava que só deveriam ser admitidos aqueles que possuísem a titulação mínima exigida, "Dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior". A meta 7 estabelecia o prazo de 3 anos para que os municípios executassem um Programa de formação "Para atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação de pessoal auxiliar". E a meta 24 afirmava ser necessário "Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualidade é maior [...]" (Brasil, 2001, p.1).

Com vistas a alcançar essas metas, surgiram alguns programas de formação inicial e continuada de professores no País, a exemplo do "Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)", criado em 2001, que se destinava aos professores do Ensino Fundamental; o "Programa de desenvolvimento profissional continuado" implantado nos municípios, a partir de 2002, através dos cursos dos Parâmetros em Ação destinados aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, com foco específico na Educação Infantil, foi criado o "Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)", implementado pelo Ministério de Educação (MEC) a partir do segundo semestre de 2005 (Brasil, 2005b).

Esses programas, entretanto, não atenderam a todos os estados e municípios brasileiros. O município paraibano no qual foi desenvolvida a pesquisa, por exemplo, foi contemplado com cursos

dos Parâmetros em Ação destinados aos professores do Ensino Fundamental, mas não foi contemplado com nenhum programa para os professores de Educação Infantil (Santa Rita, 2004, 2007).

Como nem todas as metas do PNE (2001-2010) foram cumpridas, as discussões sobre a formação de professores se fizeram presentes, novamente, no contexto de discussão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e do novo PNE (2011-2020).

Na Conferência Nacional de Educação de 2010, a discussão sobre a qualidade de creches e pré-escolas culminou com a recomendação de que o atendimento fosse realizado por profissionais habilitados em nível superior e através de formação continuada. Questão de extrema relevância e que constantemente vem sendo discutida no campo teórico (Brasil, 2010a).

Acredita-se que a exigência dessa formação figura como uma das condições básicas para que as crianças sejam atendidas em instituições educacionais que as reconheçam como sujeitos de direitos, e que tenham acesso a ações de educação e cuidado que respeitem suas necessidades e suas especificidades infantis (Dandolini & Arce, 2009; Gomes, 2009).

No entanto, nem todas as discussões da CONAE de 2010 foram contempladas no projeto de lei do novo PNE<sup>3</sup> (2011-2020). Dentre as estratégias referentes à Educação Infantil, duas tratam da formação dos profissionais. A estratégia 1.5 que não explicita onde a formação inicial deve ocorrer e a estratégia 1.6 que se refere à articulação da formação inicial com programas de pós-graduação, mas se volta, apenas, para o atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos (Brasil, 2010a, 2010b).

Considerando a preocupação demonstrada no documento final da CONAE de 2010 de que a Educação Infantil não poderia ser cindida, entende-se que essas estratégias acabam indicando uma possível cisão em relação aos profissionais que atuam/atuarão na Educação Infantil. Ou seja, elas podem se desdobrar em ações políticas que priorizem uma formação mais

<sup>3</sup> A proposta do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) foi elaborada pelo MEC e encaminhada, pelo Presidente, ao Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8.035/2010), onde ainda encontra-se em tramitação.

elevada para os professores que irão atuar com a faixa etária de 4 e 5 anos e uma formação inferior para aqueles que irão atuar na faixa etária de 0 a 3 anos (Brasil, 2010a).

No cotidiano das instituições, a diferença de formação entre os profissionais de creches e pré-escolas é um fato presente em muitas delas. Nas creches do município paraibano, no qual a pesquisa foi realizada, por exemplo, para atuar com as crianças de 4 e 5 anos eram destinadas professoras e auxiliares de sala e para atuar com as menores de 3 anos eram destinadas, apenas, auxiliares de sala, que, em sua maioria, não possuíam formação mínima exigida.

Diante das recentes pressões dos movimentos sociais organizados e dos avanços no campo teórico, no que diz respeito à formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, o governo acabou passando essa responsabilidade para as Universidades brasileiras, através da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que obrigou os cursos de Pedagogia existentes a se reformularem, estabelecendo que estes, dentre outras atribuições, devem formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 4º) (Brasil, 2006).

Mesmo com essas ações empreendidas pelos mais diferentes atores sociais, recentes estudos apontam a fragilidade da formação de professores para a Educação Infantil, a exemplo dos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e das pesquisas de Gatti (2010) e Massucato (2012).

O Censo Escolar da Educação Básica de 2011 informou que 56,9% dos docentes que atuam na Educação Infantil possuem nível superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012). Entretanto, o resumo técnico apresentado não especifica essa formação e nem revela qual a formação dos 43,1% que não possuem nível superior.

Em estudo anterior e mais detalhado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) constatou que, dentre os professores que atuavam em creches, 82,2% possuíam a formação mínima exigida para a docência (sendo 45,0% com Magistério, modalidade Normal, e 37,2% com curso

superior com licenciatura) e 17,8% não possuíam (sendo que 4,9% tinham curso superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental). Com relação à pré-escola, o estudo revelou que 86,9% dos professores possuíam a formação mínima exigida (sendo 45,5% com curso superior com licenciatura e 41,3% com curso Normal ou Magistério) e 13,1% não possuíam (sendo que 5,6% tinham curso superior sem licenciatura e 7,5% nível médio ou nível fundamental). Além disso, apenas 11,8% possuíam curso específico de formação continuada para atuar em creche e 12,8% possuíam formação específica para atuar em pré-escola (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009).

Nos dois casos, é importante enfatizar que os dados apresentados pelo INEP referem-se aos docentes. Não são informados os dados dos profissionais que atuam na função docente e não são declarados pelos municípios, uma vez que são tratados sob outras denominações, como auxiliares de sala, berçaristas, monitores, pajens etc.

Entendendo a Educação Infantil como um direito das crianças e como o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (Dias, 2005, p.23); compreende-se que a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade que é marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação.

Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas entre 0 e 5 anos de idade faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças, como enfatizam Arce e Baldan (2009), Arce e Silva (2009), Dandolini e Arce (2009) e Gomes (2009).

Sabendo que a formação do professor de Educação Infantil possui essa especificidade, compreende-se que tal formação encontra-se em um processo inicial de definição, carecendo, ainda, de mais discussões teóricas, uma vez que a valorização desse profissional está vinculada à (re)construção de sua identidade e ao seu reconhecimento social e profissional como enfatizam Gatti (2010) e Massucato (2012). Ambas as necessidades se relacionam com a questão da profissionalidade docente e implicam na superação das ideias de dom, vocação, maternagem e afetividade feminina, como enfatiza Cabral (2005).

Esses são apenas alguns dos desafios postos, uma vez que a própria área da Educação Infantil continua lutando para fazer valer as conquistas legais no âmbito das políticas públicas e das práticas educativas, haja vista alguns temas, já superados no campo teórico, permanecerem presentes na prática das instituições, a exemplo da dicotomia cuidar e educar as crianças pequenas em creches e pré-escolas, verificada nesse estudo (Amorim, 2011).

Nesse sentido, acredita-se que a resistência de alguns sistemas e profissionais em pensar no professor de Educação Infantil seja fruto dessas dicotomias e do viés assistencialista que permeou/permeia o atendimento institucionalizado das crianças pequenas no Brasil. Tais dicotomias deixaram marcas que continuam afetando, principalmente, as crianças, as quais tem sido negada uma Educação Infantil de melhor qualidade.

### **A educação infantil em um município paraibano e a realidade da formação de professores**

A pesquisa de caráter qualitativo que orientou a tese de doutorado buscou analisar as inter-relações entre as políticas (nacionais e locais) e as práticas curriculares. Foi desenvolvida a partir de pesquisa de campo realizada no berçário de quatro creches, e a análise do currículo em ação se deu a partir da observação. Para a análise dos dados empíricos utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

O município no qual a pesquisa foi desenvolvida nasceu em 1586 e é o segundo núcleo de

povoamento mais antigo da Paraíba. Possui uma população de aproximadamente 120 mil habitantes e uma área de 705km<sup>2</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Está localizado na região litorânea do Estado, distante 12km da capital, e, juntamente com outros municípios, forma a região metropolitana, que é conhecida como grande João Pessoa.

No que diz respeito ao atendimento educacional, nas primeiras aproximações com o campo, verificou-se que o município possuía 14 creches, sendo 10 urbanas e 4 rurais, e 57 escolas municipais, sendo 25 urbanas e 32 rurais. As creches funcionam em horário integral e 11 delas atendem crianças a partir de 6 meses de idade, e 3 atendem crianças a partir de 2 anos. Dentre as escolas, 9 da zona urbana e 24 da zona rural possuíam turmas de Educação Infantil para crianças com 5 anos (pré-escola).

A análise dos dados produzidos na pesquisa indicou desconcompassos entre os documentos nacionais e os documentos locais, revelando o distanciamento entre o que preconizavam esses documentos e aquilo que ocorria no contexto das instituições de Educação Infantil.

Os resultados evidenciaram que as políticas locais, a exemplo do Plano Municipal de Educação de 2004 e da Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil de 2007, desconsideraram a realidade educacional municipal, o que acabou contribuindo para que as políticas não fossem assumidas, nem implementadas na prática, no contexto das instituições (Santa Rita, 2004, 2007).

Esses desconcompassos reforçaram a compreensão da negação do direito da criança pequena a uma Educação Infantil de boa qualidade e indicaram a necessidade de que as políticas públicas educacionais precisam ser ampliadas com vistas a alargar os espaços de construção político-pedagógica no interior das creches, para que as mesmas possam elaborar e implementar localmente suas propostas pedagógicas/curriculares.

Outro resultado verificado apontou a não superação da dicotomia cuidar e educar nas creches, que se expressou na destinação de profissionais sem a formação mínima exigida para o trabalho educativo

com as crianças e nas práticas pedagógicas/curriculares assistemáticas e improvisadas, verificadas nos berçários. As ações praticadas desconsideraram a indissociabilidade cuidado/educação e a capacidade das crianças como seres inteligentes e produtoras de cultura.

No que se refere aos profissionais que atuavam nas creches, pode-se verificar que as professoras trabalhavam, apenas, com as turmas de pré-escola (4 e 5 anos). Para atuar com as crianças menores de 3 anos eram destinadas, apenas, auxiliares de sala de creche, profissionais que, em grande parte, possuíam, apenas, o Ensino Fundamental, uma vez que foi essa a exigência para o ingresso na função.

É nesse último ponto que esse estudo se articula com o tema da formação de professores. Nas 4 creches onde a pesquisa de campo foi realizada, por exemplo, dentre as 12 auxiliares de sala que foram sujeitos de pesquisa, apenas 1 estava cursando o Ensino Médio (modalidade Normal), as demais não possuíam nenhuma formação docente.

Esses dados verificados parecem ser suficientes para explicar a predominância do imprevisto e da espontaneidade das práticas dessas educadoras no dia a dia da creche. Assim também ter-se concluído que a existência de uma proposta curricular elaborada no contexto local não foi suficiente para mudar o currículo em ação nas salas de berçário. Ficava difícil mudar as práticas se as educadoras não possuíam formação docente, não conheciam o documento local, não participavam dos planejamentos e não recebiam orientações pedagógicas que lhes permitissem exercer ou refletir sobre suas práticas.

Sobre o fato das profissionais que atuavam no berçário não serem professoras, a possível explicação para isso retoma a discussão da dicotomia cuidar e educar. Se o berçário é o lugar do cuidar, não haveria a necessidade da destinação de professoras para a função. E se a pré-escola é o lugar de educar, aí sim se justificaria a destinação de professoras para assumir a função docente. Isso é mais uma demonstração das concepções assistencialistas que ainda permeiam as instituições e as políticas do município que foi campo de pesquisa.

Esses fatos demonstram o descompasso entre o legal e o real em matéria de formação docente, uma vez que a exigência de se ter o professor nas instituições de Educação Infantil, quer seja no berçário ou na pré-escola, está presente nas políticas, a exemplo do que dispõe o artigo 62 da LDB de 1996 e do que está posto na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) de 2005, que afirmam que o profissional que atua na função docente em creches e pré-escolas é professor e precisa ter a formação mínima exigida (Brasil, 1996, 2005a).

Desse modo, a permanência de profissionais sem uma formação que lhes possibilitem a compreensão do desenvolvimento infantil e da especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas é inconcebível no atual contexto. Entretanto, é uma realidade ainda presente no município. Uma realidade que revela as tensões e contradições que permeiam as instituições e as políticas para a Educação Infantil desde longas datas.

## Considerações Finais

A preocupação com a formação de professores vem sendo requerida como condição para a melhoria da qualidade da educação brasileira e, cada vez mais, tem ganhado espaço nas políticas educacionais.

Sabendo que a Educação Infantil é uma conquista relativamente recente, compreende-se que isso coloca alguns desafios para o campo, dentre eles, a necessidade da formação do professor de Educação Infantil. Entretanto, pode-se perceber que há indefinições sobre o papel desse profissional, bem como sobre as exigências de formação. Como consequência, verificou-se a fragmentação e a descontinuidade das políticas para esses profissionais.

A análise dos documentos oficiais e do contexto municipal levou a concluir que existe um distanciamento entre o que preconizam os documentos e o que ocorre nas instituições públicas de Educação Infantil.

A distância entre a formação exigida e a formação das profissionais em atuação em creches e

pré-escolas, bem como a falta de políticas de formação no contexto municipal, permitiu compreender que há muito a ser feito no sentido de garantir o direito das crianças a terem acesso a ações docentes e experiências de aprendizagem capazes de lhes proporcionar o desenvolvimento pleno e integral.

O fato da exigência de formação superior para professores ser algo recente e a lacuna de tempo entre essa exigência e a regulamentação da formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental - Resolução CNE/CP nº 1/2006, por exemplo, indicam a fragmentação e a descontinuidade das políticas.

No contexto municipal, pôde-se verificar a não superação da dicotomia cuidar-educar e a visão assistencialista que ainda permeia as instituições. Daí a destinação de profissionais sem a formação mínima exigida para o trabalho educativo com as crianças, principalmente as menores de 3 anos de idade, o que justifica as práticas pedagógicas/curriculares assistemáticas e improvisadas verificadas no estudo.

Uma das possíveis explicações para isso é a falta de uma definição clara do perfil e das funções que o profissional de creche vai exercer - se professor, educador, auxiliar ou "babá". Tal indefinição contribui para a desvalorização dos professores de Educação Infantil e dificulta a (re)construção de sua profissionalidade e, conseqüentemente, influencia as políticas de formação.

Portanto, a discussão sobre a transformação da situação atual da formação dos professores de Educação Infantil é urgente e pode contribuir para diminuir os descompassos verificados entre as políticas nacionais, as propostas locais e a realidade das instituições. Por isso, entende-se que a diminuição desses descompassos é condição necessária para a garantia do direito das crianças a terem acesso a uma Educação Infantil de boa qualidade, que lhes possibilite o pleno desenvolvimento.

## Referências

Amorim, A.L.N. *Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?* 2011. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Arce, A.; Baldan, M. A criança menor de três anos produz cultura?: criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.187-204.

Arce, A.; Silva, J.C. É possível ensinar no berçário?: o ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.163-185.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2005a.

Brasil. Ministério da Educação. *Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, 16 maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. *Conferência nacional de educação*: documento final. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Projeto Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. *Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Cabral, A.C.F.C. *Formação de professores para a educação infantil*: um estudo realizado em curso normal superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Dandolini, M.R.; Arce, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a

profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.51-91.

Dias, A.A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: Dias, A.A.; Sousa Junior, L. *Políticas públicas e práticas educativas*. João Pessoa: UFPB, 2005. p.15-30.

Gatti, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

Gomes, M.O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*: Santa Rita (PB). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/estudo-exploratorio-sobre-o-professor-brasileiro>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2011*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

Kramer, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Kuhlmann Júnior, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.4, p.5-18, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_03\\_MOYSES\\_KUHLMANN\\_JR.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

Kuhlmann Júnior, M. Educação infantil e currículo. In: Faria, A.L.; Palhares, M.S. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-65.

Massucato, J.C. *Professora, educadora ou babá?: desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

Oliveira, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Rizzini, I.; Pilotti, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Santa Rita. Prefeitura Municipal de Santa Rita (PB). Lei nº 1.143, de 31 de março de 2004. Plano municipal de educação. *Diário Oficial do Município*, 31 mar. 2004.

Santa Rita. Prefeitura Municipal de Santa Rita (PB). *Proposta curricular municipal da educação infantil*. Santa Rita: SME, 2007.

Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 20/7/2012 e aceito para publicação em 12/9/2012.



# A educação como experiência a partir de histórias lidas e contadas: momentos de (re)criação da infância

## *Education as an experience from stories told and read: moments of creativity and recreation of childhood*

Cláudio Roberto Brocanelli<sup>1</sup>

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>2</sup>

Lizbeth Oliveira de Andrade<sup>3</sup>

### Resumo

Este texto apresenta resultados de um projeto de pesquisa e extensão universitária realizado em 2010 em uma instituição de apoio a crianças e adolescentes, na cidade de Marília, estado de São Paulo. Trata-se de um projeto que focaliza atividades com leituras literárias e contação de histórias como elementos para a formação do leitor mirim e ampliação do seu repertório cultural. As reflexões teóricas apoiam-se nos estudos de Vigotski, Benjamin e Bakhtin. Para a organização das atividades práticas, apoiou-se em autores como Bajard, Freinet e Coelho; a escolha das obras literárias e dos contos seguem critérios descritos no texto. Neste caso, as atividades pautaram-se na intervenção com a finalidade de motivar as crianças e os adolescentes à leitura. Assim, foi possível observar mudanças significativas nos participantes, quais sejam: melhor vocabulário e envolvimento nas ações propostas. Os dados coletados encontram-se no texto na forma de transcrição das falas e nos relatos do livro da vida.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Formação do leitor mirim. Imaginação e criação na primeira infância. Literatura infantil. Narrativas.

### Abstract

*This paper presents the results of a University research and extension project conducted at an institution that provides support to children and adolescents in the city of Marília, state of São Paulo, in 2010. This project focuses on reading and storytelling activities to stimulate children to become readers and increase their cultural repertoire. The theoretical reflection is based on the studies of Vygotsky, Bakhtin and Benjamin. The practical activities were organized based on authors such as Bajard, Freinet and Coelho; and the choice of the literary works and stories follow the criteria described in the text. The activities were used with the purpose of motivating children and teenagers to read. We observed significant changes in participants, namely: better vocabulary and engagement in activities proposed. The data collected is presented in the text in the form of speech transcripts and in the reports of the book of life.*

**Keywords:** Children's literature. Child reader. Imagination and creativity in early childhood. Storytelling. Narrative.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Curso de Pedagogia. Marília, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Didática, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Graduanda, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Curso de Pedagogia. Av. Higyno Muzzi Filho, 737, Campus Universitário, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.O. ANDRADE. E-mail: <liztermay@hotmail.com>.

## Introdução

Descreve-se um projeto de pesquisa e de extensão universitária realizado em 2010 em uma instituição de apoio a crianças e adolescentes, na cidade de Marília, interior de São Paulo, apontando resultados parciais e reflexões pertinentes à educação como elemento de formação por meio da leitura e contação de histórias e a troca de experiências num ambiente propício. Trata-se de um projeto que focalizou atividades com leituras literárias e contação de histórias como elementos para a formação do leitor mirim e ampliação de seu repertório cultural.

A base orientadora para a preparação das atividades apoiou-se nos estudos de alguns textos e obras de Freinet (1988, 1998), Bajard (2002) e Coelho (2004) que pesquisam sobre a importância dos contos, da literatura infantil e técnicas para o desenvolvimento dessas atividades com as crianças, desde o momento da escolha da história até a preparação do ambiente. Leite Filho (2001) e Corsino (2009) ajudam a refletir e valorizar a Educação Infantil, sendo esse um momento oportuno de educação/formação por meio de histórias contadas e lidas.

É à luz dos estudos de Vigotski, Benjamin e Bakhtin que se teorizou a pesquisa na busca de valorizar a primeira infância - crianças de 0 a 3 anos de idade, em fase pré-escolar -, como a principal fase para a construção da imaginação e criatividade das crianças, e a linguagem como “peça” fundamental para isso. Estes autores ajudam a compreender a linguagem como um elemento histórico e cultural que possibilita, além da comunicação com o outro numa relação de troca de experiências, também a criação de significados, descobertas e apropriações dos bens históricos e culturais.

Corsino (2009, p.50) faz, em seu texto, um diálogo entre estes autores quando evidencia as palavras como instrumentos importantes no desenvolvimento infantil e, ao citar Benjamin, assevera que para o pesquisador “[...] a linguagem é a “casa” das ideias, é na e pela palavra que as ideias podem ser formuladas e comunicáveis a nós e ao outro”.

Bakhtin (1997, p.113, grifo do autor) afirma neste mesmo sentido que:

[...] na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e ouvinte.

Confluindo as ideias de Bakhtin e Vigotski, pode-se afirmar que Benjamin corrobora com tais questões, posto que enfatiza o poder das narrativas e as valoriza em sua obra. “[...] dá especial atenção à linguagem como manifestação do sujeito e confere a narrativa um lugar central para intercâmbio de experiências, para a construção de elos de coletividade, para conservar a tradição e também para ressignificar a história” (Corsino, 2009, p.51).

A atividade narrativa é uma arte que se destacou em todos os tempos como um ensino e um modo de contar histórias. O pensamento popular diz que aquele que há tempos atrás tinha mais experiências fora do lugar onde vivia ou que mais viajava, estava mais preparado e com maiores possibilidades de contar suas experiências. Porém, da mesma forma, talvez com mais prazer, escutamos o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país, sendo profundo conhecedor de histórias e tradições de seu povo (Brocanelli & Andrade, 2011, p.760).

Um elemento importante nas narrativas é a linguagem, Bakhtin (1997) a considera como uma forma de troca social e dependente das interações entre as pessoas e dos grupos sociais, confirma que só aí são criadas as situações reais de enunciação. O enunciado, segundo Braint é de ‘Natureza constitutivamente social, histórica e, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos’ (Vigotski, 2009, p.51).

Para Vigostki (1991, 1998), a linguagem é um sistema simbólico que serve como mediador entre sujeito e mundo, estabelece comunicação, contato com o outro, organiza o pensamento e permite interpretações. "A experiência com as formas culturalmente organizadas, ou seja, com os signos fornecidos pela cultura, permite ao sujeito construir seu sistema de signos, que funciona como código ou filtro, por meio do qual decifra o mundo" (Corsino, 2009, p.51).

São essas experiências culturais e históricas que, segundo Vigotski (1991), configuram o processo de apropriação, pois aquilo que é intersíquico, ou seja, que está fora do sujeito, torna-se intrapsíquico, parte do sujeito. Brocanelli (2010, p.22) relata em sua obra o trabalho do filósofo Matthew Lipman sobre filosofia para crianças; este, por sua vez, teve como objetivo "[...] tornar as pessoas mais racionais, mais reflexivas e críticas desde a infância [...]. A forma desse ensino seria a conciliação da Filosofia com histórias ficcionais, narrativas e dialógicas". A Psicologia de Vigotski lhe serviu como base para justificar a importância do ambiente e as experiências vivenciadas por cada criança como fonte importante para a aprendizagem, visto que "Tudo o que é aprendido não ocorre mecanicamente e nem porque alguém ensinou, mas porque faz parte de um processo de desenvolvimento e aprendizagem por relações entre o meio, com seus objetos e conceitos" (Brocanelli, 2010, p.63).

O trabalho com as crianças utilizando os contos e livros literários permite essa ampliação de experiências, pois sem sair do local onde nos encontramos é possível conhecer diferentes lugares, reais ou imaginários, povos, culturas, hábitos, línguas, aprender e descobrir as funções sociais dos objetos, estilos diferentes de escrita, entonações da voz, gestos e tantos outros elementos fundamentais para a construção da imaginação e criação.

Quando se fala em criação, vale ressaltar que, segundo Vigotski (2009), criação é tudo o que se cria de novo no sujeito ou pelo sujeito, suas novas habilidades, novos conceitos, novas capacidades, novas condutas, novos objetos. Neste sentido, o livro

literário configura-se como um material potencialmente humanizador, pois traz consigo condutas e posturas humanas historicamente construídas, como a função social da escrita e leitura, os diferentes gêneros pelos quais podemos tratar os mais diversos assuntos, a postura de leitor, que pode ser apropriada por meio da observação de parceiros mais experientes e manipulação deste material, a magia das palavras que se configuram em imagens e representações mentais naqueles que ouvem ou leem este material. São estas criações que potencializam os sujeitos com elementos para ampliação de sua imaginação, o que justifica, para Vigotski (2009), o fato de o adulto ser mais imaginativo do que as crianças. No entanto, tal afirmativa só acontecerá, ou terá mais chance de acontecer, no caso de o sujeito estar em contato com esses elementos desde a mais tenra idade.

Ao tratar sobre a troca de experiências possível nas relações humanas, seja direta ou indiretamente, no caso dos diálogos intermediados pelo material escrito ou por imagens, apoia-se nas ideias de Benjamin (1975), que considera as narrativas como base para essa troca de experiências e assevera que cada vez mais estão expropriados dessa capacidade de narrar, o que é também considerado por Brocanelli e Andrade (2011, p.759) ao comentarem sobre a obra "*O Narrador*", na qual afirmam que para Benjamin "[...] esta capacidade de contar as experiências de si mesmo ou de seu povo, tão apreciada pelos mais antigos, foi substituída pela informação e pela reprodutibilidade em série. As pessoas, especialmente a partir do século XX tornaram-se incapazes de continuar esta tarefa, pois foram dominadas pela sociedade da informação, pela propaganda, pelos programas de rádio, TV, cinema, revistas e jornais, os quais oferecem prontamente respostas desejadas, expropriando-as daquela capacidade'.

Em que pese este quadro de expropriações, a relação entre o narrador e o ouvinte é fundamental nas relações humanas e, particularmente, na Educação Infantil, pois é nela que a criança, ao escutar as histórias, aprende e desenvolve a capacidade de ouvir, essencial ao desenvolvimento do seu psiquismo, bem

como à atenção, à memória, à concentração, à imaginação à criatividade, à linguagem oral, que se constituem em fatores essenciais para o desenvolvimento humano. Pode, ainda, aprender e desenvolver a capacidade de narrar acontecimentos, criar histórias e situações, colocar-se no lugar do outro no momento em que se ouve uma história, dentre outros aspectos, como a troca de papéis, ou seja, aquele que narra, em algum momento, deve ouvir a história contada por aquele que até então somente ouvia, a fim de que se possa garantir não somente uma via na narração de histórias, mas para além de situações envolventes, aquelas de real atividade do sujeito aprendiz, no caso, das crianças.

Existem muitos livros destinados às crianças que trazem diferentes contextos: didáticos, religiosos, moralizantes e literários, cabendo àquele que está à frente da contação de histórias fazer uma triagem para a escolha do melhor livro, a fim de não tornar este momento pedagogizante. Conforme Corsino (2009, p.65), "A ênfase na narrativa, no sentido benjaminiano de intercâmbio de experiência, relaciona-se, ao texto literário". Deste ponto de vista, a garantia de uma real experiência estética deve ser diretriz para a seleção das obras a serem utilizadas (Cosson, 2011).

Esta também tem sido a escolha para o trabalho com as crianças, pois o gênero literário, prenhe de um discurso estético, permite que o leitor faça suas interpretações, imagine e crie novas situações para os personagens, além de fornecer uma experiência estética da obra literária, bases para a formação de leitores mirins (Perrotti, 1986).

## Métodos

O trabalho de pesquisa foi realizado com crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, mas muitas vezes foram organizadas atividades direcionadas para crianças na primeira infância, de 0 a 3 anos. O desenvolvimento das atividades ocorreu durante o ano de 2010, sendo uma vez por semana, no caso, às sextas-feiras, no período da tarde, no qual foi possível desenvolver um total de 20 atividades.

Na instituição que abriga tais crianças, há uma grande rotatividade não somente delas, mas de adolescentes também. Assim, a organização das atividades provinha dessa prerrogativa: em cada encontro tinha-se crianças novas em quantidades diferentes, sendo necessário apresentar o projeto em todos os encontros, o que promovia a participação e o desenvolvimento da autonomia das crianças, visto que as já integrantes e parceiras do trabalho investigativo ajudavam nesta apresentação, por exemplo, fazendo a indicação e explicação do Livro da Vida, uma técnica Freinet, para os novos, e, antes de iniciar a atividade do dia, algumas das crianças lia o registro da atividade anterior. O Livro da Vida, vale esclarecer, representa uma forma diferente de as crianças registrarem seus modos de ver a aula e a vida, para Ferreira (2003, p.31):

[...] é o registro de tudo que acontece no grupo, na vida daquela turma [...]. A escrita ganha força de expressão e pode, assim, ser compreendida como alguma coisa que serve para contar a história da vida do grupo. Muito antes de aprender a ler e escrever, as crianças já são usuárias da escrita. Em vez de iniciarmos com aqueles velhos exercícios preparatórios do tipo "la, le, li, lo, lu", iniciamos com a escrita das palavras e frases que são significativas para as crianças.

Em particular, o Livro da Vida constituiu-se em um grande livro confeccionado por uma integrante do projeto junto com as crianças, com folhas de papel *Color set* coloridas. Nele as crianças registravam todos os encontros por meio de desenhos, escrita, colagens etc. Foi importante valorizar diferentes formas de expressão, pois nem todas as crianças estavam alfabetizadas, mesmo algumas em idade escolar encontravam dificuldades para ler e escrever.

Em algumas atividades foi preciso a intervenção das pesquisadoras para que as crianças se organizassem e escrevessem uma de cada vez no livro, em outros momentos foram distribuídas folhas individuais para que cada uma fizesse seu registro, escrito ou por desenho. Nesses momentos de conflito também foi usada outra técnica de Freinet, a Roda de Conversa. Conversou-se com as crianças sobre o que estava causando tantas discussões e disputas, e as

respostas foram a de que todos queriam registrar a atividade, essa foi a forma encontrada para que não houvesse discussões e para que as crianças não perdessem o envolvimento com as atividades.

Com os registros no Livro da Vida foi possível perceber maior participação das crianças com as atividades, visto que quando tinha-se novas crianças, as que já estavam a mais tempo participando do projeto podiam fazer uso desse material para explicar o projeto e o que já tinha feito. As novas crianças situavam-se nas atividades e compreendiam o que já estava sendo feito, era também uma forma de incluí-las nas atividades e no grupo.

A forma de organizar os registros no livro, por meio de escrita, ilustrações, colagens ou cartas, ficava a critério das crianças; que com o auxílio das pesquisadoras podiam descrever a atividade do dia como no exemplo a seguir.

*Primeiro foi lido o livro Amanhecer Esmeralda, depois cada um contou a história com as figuras.*

*Participaram:* [aquí cada criança assinava seu nome] (Livro da Vida, 3 de agosto de 2010).

Neste dia participaram cinco crianças, e o livro lido foi “*Amanhecer Esmeralda*”, do autor Ferréz (2005), não por acaso foi feita esta escolha, mas sim por se considerar importante trabalhar com as crianças uma história curiosa e divertida, que trata sobre as diferenças entre as pessoas e principalmente em relação às diferentes etnias. As crianças costumavam fazer brincadeiras e piadas desagradáveis entre elas, olhavam e apontavam os defeitos dos outros, mas não observavam seus próprios defeitos e suas diferenças. Não se trabalhou esse tema de forma direta e nem se usou o livro como pretexto para tratar assuntos de preconceito ou racismo, mas se considerou a história da garotinha Manhã, uma obra literária rica em detalhes e próxima à realidade daquelas crianças e daqueles jovens, além de trazer uma riqueza de informações a respeito do povo africano, sua cultura e história. O livro literário, como se citou anteriormente, é uma fonte de informações e aprendizagem, nesta atividade não foi preciso que as pesquisadoras falassem a respeito das diferenças, do preconceito ou racismo, bastou a leitura da obra para

que as próprias crianças percebessem que “Manhã” era parecida com elas, não só fisicamente, mas sobretudo com sua vida, algumas davam relatos de suas vidas comparando-as com a história.

Antes do registro no Livro da Vida, foi solicitado que elas procurassem figuras em revistas que lembravam os personagens da história, e, em grupo, recontaram a história usando essas figuras, depois as colaram na página referente à atividade do dia.

A tal atividade chamou-se retextualização, ou seja, as crianças podiam recontar a história com outros elementos, trabalhando com sua atividade criadora e imaginação na recomposição dos elementos centrais da narrativa e/ou de elementos pitorescos/curiosos diante da leitura de cada criança. A fala também foi desenvolvida durante as atividades, posto que havia a ampliação do repertório linguístico, e, assim, observou-se o quanto as crianças, ao recontar as histórias, usavam vocabulário próximo ao do utilizado pelo autor, fazendo entonações diferentes nos momentos de clímax da história, assim como havia sido feito no momento em que a pesquisadora fez a leitura.

*[...] Esmeralda era a cor do belo vestido que o professor tinha dado para a menina [...] ela ficou muito mais bonita com aquele vestido aí a mulher que trabalhava na escola contou pra ela sobre as princesas negras [...]* (Diário de Bordo, 3 de agosto de 2010).

O trecho é referente a uma transcrição de uma das falas de uma criança no momento da retextualização, o uso de palavras como esmeralda e belo vestido reflete a narrativa do texto escrito. As crianças começaram a perceber as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita e que até mesmo a linguagem oral deve ser diferente, dependendo do seu contexto e público a que se destina.

Essas diferenças do vocabulário entre as conversas informais e a do momento de contar uma história foi percebida pelos pesquisadores ao longo do projeto, sendo que, nas primeiras atividades em que lhes foi solicitado esse recontar da história, as crianças ainda usavam as mesmas palavras e formas de expressão do dia a dia e aos poucos foram se

apropriando e percebendo as diferenças que devem ter as várias formas de narrativa.

Por ser um projeto em Instituição de abrigo, não se deve deixar de comentar algumas características das crianças que ali se encontravam. Muitas delas estavam nesse local por maus tratos ou por dificuldade financeira das famílias. É como assevera Leite Filho (2001, p.48):

[...] muitos são os problemas que afetam a infância brasileira nos seus primeiros anos de vida: o trabalho infantil, os maus tratos, o abuso, a violência e a privação de direitos ao convívio familiar, como as crianças órfãs em abrigos. As crianças brasileiras ainda sofrem cotidianamente maus-tratos e violência em suas casas provocadas pelas suas mães e pelos pais.

O espaço físico desse local é razoavelmente grande, em bairro periférico da cidade de Marília; ocupa pouco menos de meio quarteirão. Logo na entrada, à direita, vê-se um campo para jogos de futebol e um parque com brinquedos de madeira, como balanços, escorregadores e casinhas, e do outro lado está o prédio com o refeitório, sala de TV, dormitórios e sala da direção e coordenação. Junto a esse prédio há uma sala para atividades pedagógicas, na qual as crianças ficam com uma pedagoga em horário inverso ao da escola, a fim de receberem um suporte didático para as lições de casa. Nesta mesma sala, foram desenvolvidas a maioria das atividades do projeto, no entanto, buscou-se explorar outros ambientes, como o parque, a sala de TV e o campo de futebol. Não há muros e sim telas de proteção, o que torna possível visualizar a rua e as casas circunvizinhas.

Aparenta ser um local agradável, todavia não se deve esquecer de que essas crianças foram e são vítimas da violência e das desigualdades do País; no abrigo há muitas regras e poucas atividades, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos, que ainda não frequentam a escola. Por também estarem desprovidas do convívio familiar, fato adicionado à ausência de atividades, há o acarretar de conse-

quências no/para desenvolvimento infantil. Encontrou-se, por exemplo, crianças de dois a três anos que mal falavam.

Vigotski (2010), em seus estudos sobre Pedologia, ciência que estuda o desenvolvimento infantil e adolescente com caráter essencialmente interdisciplinar, valoriza o meio e as relações que as crianças nele estabelecem como fonte importante para o desenvolvimento infantil, assim, se o abrigo pouco ofertava atividades que evidenciassem seus desejos, necessidades e interessantes, como ponte para a criação de novas necessidades humanizadoras, poucas possibilidades de uma educação desenvolvente eram ofertadas às crianças. O pesquisador russo afirma que:

[...] deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (Vigotski, 2010, p.682).

Deste ponto de vista, as atividades pensadas intencionalmente no projeto passaram a considerar essa assertiva como pressuposto de ordem determinante na organização das atividades pautadas no letramento literário<sup>4</sup>. Para a realização do trabalho considerou-se esta organização no momento da escolha das histórias e na preparação dos contos, a fim de que a criança participasse e compreendesse a atividade e não se sentisse deslocada, incapaz ou com pouca possibilidade de participação. Ao contrário, a proposição era uma só: motivar, envolver, engajar e, mais do que isso, contribuir para o seu avanço do ponto de vista de sua inteligência e personalidade.

Os encontros eram marcados com materiais que caracterizavam o projeto, como, por exemplo, uma colcha de retalhos que era levada em todos os encontros, esta foi muito apreciada pelas crianças;

<sup>4</sup> Por letramento literário considera-se, segundo Cosson (2011, p.12), "[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio".

trata-se de uma grande colcha feita de retalhos de tecidos, na qual os ouvintes e o leitor/contador de histórias se sentavam. Nos dias de sol, as próprias crianças e os adolescentes podiam escolher onde seria colocada a colcha para a atividade, os ambientes como campo de futebol e parque eram os mais apreciados e, mesmo com tantos atrativos como os brinquedos do parque, as crianças ficavam sentadas na colcha para ouvir a história. As crianças pequeninhas, muitas vezes, dispersavam-se, mas as próprias crianças mais velhas ajudavam-nas a manterem-se na condição de "ouvintes/interlocutores" da história, pegando-as no colo e acariciando-as durante o momento da contação.

Dentre os vários objetos usados para enriquecer as histórias, utilizou-se de fantoches, dedoches, bonecos de "cacarecos" feitos com sucata de latas, papel ou garrafas plásticas e bonecos de vara, sendo que esses últimos foram confeccionados pelas bolsistas junto com as crianças, em papel cartolina e colados em palitos de sorvete. Essas técnicas e objetos servem também para marcar o momento da Hora do Conto, tendo em vista a importância de se trabalhar algumas rotinas com as crianças.

Tiveram atividades em que se levou mais de um livro para que as crianças pudessem fazer escolhas. Para isso algumas ideias de Bajard (2002) também foram utilizadas, como o baú dos tesouros, no qual foi usada uma grande mala com alguns livros selecionados anteriormente pelas pesquisadoras; além disso, a estante móvel, uma estante feita de tecido com grandes bolsos de plástico transparente para colocar os livros, pôde ser pendurada na sala ou ficar no chão para as crianças escolherem os livros que queriam ver, manusear, folhear e ler.

*Conzersamos e todo mundo ajudou a escolher o livros entre 4 livros e escolhemos "Fábula de La Fontaine". Participação: [assinatura das crianças] (Livro da Vida, 27 de agosto de 2010)<sup>5</sup>.*

A quantidade de livros para a escolha variava entre quatro ou cinco, os temas eram diferentes, assim

como seus gêneros, mas o mais importante era que o leitor/contador já tivesse preparado a atividade com eles para que, independente da escolha, conseguisse desenvolvê-la.

Sob esta ótica, considera-se, a partir de Coelho (2004, p.20), que "A escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo. Falei chave, não falei "varinha". Chave requer habilidade para ser manejada - habilidade que se conquista com empenho e estudo". O que demanda tanto o trabalho ativo do leitor/contador, quanto o do ouvinte.

Todo encontro era marcado com alguma música ou atividade referente à história do dia; foram valorizadas cantigas populares brasileiras, como "Sapo cururu", na leitura do livro "Sapo Bocarrão" de Faulkner (1995), e "A canoa virou", composição de Braguinha, na leitura do livro "O Peixinho e o sonho", autoria de Siguemoto (1988).

## Considerações Finais

Todo o trabalho desenvolvido teve como prioridade valorizar as crianças e, em especial, as da primeira infância em suas capacidades, buscando trabalhar suas potencialidades na construção da imaginação e criatividade.

As narrativas dos contos e as leituras literárias constituíram-se como elos entre as crianças e a cultura, sendo que muitas vezes foi possível observar o encantamento dos pequenos com os diferentes lugares, objetos e ações dos personagens.

Cada ouvinte tem suas particularidades na compreensão da narrativa ou leitura, e são as experiências e convívios individuais que estabelecem tais diferenças; o narrador também pode tratar temas iguais, mas de maneiras distintas.

Nessas relações entre criança e meio objetivam-se as funções dos elementos da cultura, seus bens, sua organização e há troca de experiências entre iguais ou com parceiros mais experientes, que servem

<sup>5</sup> Há alguns erros de português no trecho acima, pois optamos por transcrever a escrita assim como foi registrada no livro da vida.

como mediadores desse processo. Foi possível perceber engajamento e mudanças nas crianças, sendo algumas em relação ao comportamento, pois passaram a ver sentido nas atividades propostas e, em outras tais atividades, tiveram função terapêutica diante dos conflitos enfrentados por elas.

Para aquelas com dificuldades com a leitura e a escrita, funcionou como impulso para o desejo de aprender, pois ao perceberem sua função social, no caso o registro dos encontros no Livro da Vida, todas as crianças queriam escrever nesse livro ou assinar seu nome como registro da sua participação na atividade; algumas gostavam de recontar as histórias, mesmo as crianças pequenas, as quais se colocavam como leitoras naquele momento.

Vale destacar tal iniciativa e a participação das crianças nesse processo educacional, pois são momentos de construção de um conhecimento que não se limita a uma transmissão, mas se desenvolve na forma de uma experiência marcante e permanente, ou seja, inesquecível. Neste sentido, o conhecimento e a imaginação possibilitam um tipo de sabedoria, de crescimento intelectual e de outros espaços criativos que auxiliarão estes leitores mirins em suas futuras decisões e futuras experiências. A infância, como apresentou-se com as reflexões de Vigotski, Benjamin e Bakhtin, é a fase rica de descobertas, de criação e de aproveitamento daquilo que os adultos, muitas vezes, não valorizam. Aquilo que escapa aos olhos e sentidos dos adultos serve de "material" para a criação de novas histórias escritas, desenhadas ou imaginadas pelas crianças. A partir de um pedaço de madeira, de um livro velho, de um retalho ou brinquedo quebrado que as crianças recriam novos mundos, novas possibilidades, novas histórias. Isto é possível justamente pela sua abertura a novas experiências.

## Referências

- Bajard, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Bakhtin, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- Benjamin, W. *O narrador*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- Brocanelli, C.R. *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- Brocanelli, C.R.; Andrade, L.O. *O narrador de Walter Benjamin e a contação de histórias: (duas) contribuições para a educação atual*. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011, Presidente Prudente. *Anais...* Presidente Prudente: Enepe, 2011. p.759-766.
- Coelho, B. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2004.
- Corsino, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: Corsino, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.49-67.
- Cosson, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- Faulkner, K. *O sapo Bocarrão: um livro com dobraduras surpresas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- Ferreira, G.M. (Org.). *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- Ferréz, G. *Amanhecer Esmeralda*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- Freinet, C. *A pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Freinet, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Leite Filho, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia, R.L.; Leite Filho, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.29-58.
- Perrotti, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- Siguemoto, R. *Opeixinho e o sonho*. Belo Horizonte: Formato, 1988.
- Vigotski, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Vigotski, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vigotski, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.
- Vigotski, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23. mar. 2012.

Recebido em 17/4/2012, reapresentado em 4/9/2012 e aceito para publicação em 8/10/2012.

# A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades<sup>1</sup>

## *Early childhood education and child with disability: challenges and opportunities*

Adriana Cunha Padilha<sup>2</sup>

### Resumo

A Infância e a Educação Infantil são temas importantes, que despertam discussões e enfoques diferenciados no tocante às crianças que apresentam deficiências. Os enfoques englobam desde questões biologicistas, psicológicas, assistencialistas, até enfoques ligados à escolarização das crianças de 0 a 6 anos. Esse estudo reflete sobre a permanência e escolarização de uma aluna com deficiência física matriculada em uma escola regular de ensino de Educação Infantil. O método utilizado foi a aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar. Os resultados apontam para a importância da Educação Infantil na vida dessa criança, existindo possibilidades para promover tanto o acesso quanto a sua permanência no espaço da Educação Infantil regular. Para que esta aluna seja acolhida, necessita-se que os objetivos sejam bem delimitados, requerendo disponibilidade e articulação entre todos os profissionais envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Deficiência física. Educação infantil. Escola regular.

### Abstract

*Infancy and Early Childhood Education are important issues arousing discussions and different approaches to children who have disabilities. The approaches range from biologicist issues, psychological assistance to approaches relating to the education of 0-6 year-old children. This study reflects on the permanence and schooling of a student with disabilities enrolled in a regular kindergarten school. The method used was a collaborative learning network based on everyday situations at school, and the results point to the importance of Early Childhood Education in the life of this child, showing there are opportunities to promote both access to the permanence of this schoolchild in the space of regular kindergarten. In order for this schoolchild to be accepted, objectives need to be well defined and concrete, which requires the availability of and coordination between all the professionals involved.*

**Keywords:** Disability. Early childhood education. Regular school.

## Introdução

### O caminho de Beatriz

Beatriz - nome fictício -, é uma criança de 2 anos de vida. É extremamente alegre, meiga, gosta de tudo que é

característico de meninas: bonecas cor-de-rosa, laços de fita, brilhos, enfim, tudo que crianças de sua idade começam a gostar, principalmente com a interação com professores e amigos da escola de Educação Infantil.

Segundo a família, Beatriz nasceu com falta de oxigênio no parto e necessitou ficar na Unidade de

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Atendimento Educacional, de A.C. PADILHA, intitulada "Educação infantil e atendimento educacional especializado: perspectivas e possibilidades do aluno com deficiência física", Universidade Federal do Ceará, 2011.

<sup>2</sup> Doutoranda, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Rod. Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <adrianaapadilha@hotmail.com>.

Terapia Intensiva (UTI) neonatal durante algum tempo. Essa falta de oxigênio é conhecida como anóxia neonatal e é definida como a ausência de oxigênio nas células do recém-nascido. É somente na presença do oxigênio que as células animais conseguem retirar a energia química dos alimentos para a manutenção da vida.

Bastam alguns minutos sem oxigênio para que as atividades celulares cessem e se inicie o processo de morte celular. Os órgãos que mais sofrem são justamente os que possuem maior atividade metabólica, como o cérebro, o coração e os rins. O organismo humano consegue suportar cinco minutos de anóxia sem o aparecimento de lesões orgânicas. Quando este tempo é ultrapassado, as células começam a morrer, levando a sequelas graves, por vezes irreversíveis.

A importância do diagnóstico médico é conhecida por todos os profissionais que atuam com crianças prematuras, porém, é importante destacar a fala de Buscaglia (2006) em que ressalta que é muito comum a pessoa com deficiência ficar presa ao rótulo do seu diagnóstico, tirando-lhe o lugar de sujeito, e o constituindo como o "deficiente", o "cego", o "surdo", o "aleijado", fazendo com que seja visto pelas suas limitações, nunca pelas suas possibilidades.

É necessário enxergar o sujeito por trás da deficiência, só assim será possível que de fato aconteça a inclusão social e escolar, porém, é imprescindível que essa inclusão se dê de forma efetiva primeiramente na família, seu primeiro contato social.

O ano que se seguiu para a família de Beatriz foi de ansiedade, sofrimento e aprendizado para todos. Aos poucos a família percebe que Beatriz é uma criança que necessita de muitos cuidados.

Inicia-se uma trajetória em médicos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais desde os três meses de idade. Seus pais, apesar da pouca idade, compreendem a necessidade de maiores cuidados com Beatriz e vão prontamente a todas as consultas e solicitações médicas.

Aos quatro meses inicia-se um processo de encaminhamento para a estimulação precoce de uma

instituição, onde a mãe de Beatriz pode se encontrar com outras tantas crianças como sua filha, com deficiências maiores e menores que a pequena Beatriz.

O estímulo precoce tem como objetivo "Desenvolver e potencializar, através de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos, as funções do cérebro do bebê, beneficiando seu lado intelectual, seu físico e sua afetividade" (Bolsanello, 1998, p.87).

Bolsanello (1998) aponta que a estimulação precoce constitui o primeiro programa de atendimento da Educação Especial, destinado a atender crianças de alto risco (por exemplo, prematuros) e com deficiências, sejam elas auditivas, físicas, mentais, visuais ou múltiplas, na faixa etária de zero a três anos.

Na instituição, a mãe é chamada a compreender um pouco mais sobre o diagnóstico de Beatriz de *paralisia cerebral* e assim iniciar um período de busca de tratamentos e encaminhamentos possíveis.

"A Paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva é uma lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais" (Rotta, 2002, p.128).

Por esses motivos, Beatriz ainda não segura sua cabeça, nem seu tronco, e com 2 anos ainda mama no peito e tem dificuldades para aceitar outras pessoas além da mãe e de uma prima de 5 anos. A família sempre pronta a proporcionar melhora nas necessidades da criança, já adquiriu uma órtese de pernas para que seja estimulada a adquirir marcha. Órtese tem um significado restrito e refere-se "Aos aparelhos ou dispositivos ortopédicos de uso externo, destinados a alinhar, prevenir ou corrigir deformidades ou melhorar a função das partes móveis do corpo" (Rotta, 2002, p.131).

A família começa a reconhecer a escola de Educação Infantil como aquela que pode favorecer o crescimento da filha com estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, estimulando seu potencial.

O cognitivo de Beatriz é preservado, ouve histórias demonstrando compreendê-las, aprecia

peças teatrais e se comove, atende a solicitações como erguer a cabeça para visualizar os objetos, favorecendo sua interação com o meio escolar. Assim, tanto Beatriz vai se acostumando com a escola, como também a escola vai se adaptando às necessidades de Beatriz.

Na escola, Beatriz precisa se reconhecer longe da mãe, precisa se fazer pertencer à escola, interagir, brincar, aprender e apreender. As professoras reconhecem que Beatriz necessita, além do cotidiano da escola e das práticas educacionais, de um atendimento que considere suas particularidades estimulando os processos de aprendizagem e interação diversos.

Segundo gestores, a escola precisa conhecer os melhores equipamentos, adaptações de mobiliários e possibilidades de desenvolver suas potencialidades, além de recursos e estratégias que auxiliem no seu processo de escolarização para que a criança possa participar efetivamente do coletivo da escola e se apropriar de conhecimentos.

Nos primeiros dias na escola de Educação Infantil, Beatriz não saiu do colo da mãe, distanciada de crianças, adultos, objetos, algumas vezes sorrindo meigamente, em outras demonstrando visivelmente medo em situações novas, manifestando choro, insatisfação e inadaptação.

Entretanto, seu cotidiano escolar apresentou-se rico em *interações* com atividades diárias na companhia de outras crianças sob a *mediação*<sup>3</sup> das professoras (regular e especial) e monitores. A partir dessas práticas pedagógicas, foi se interessando por cada gesto, brincadeira, música, estímulo que estivesse sendo proposto. A escola começa a lhe parecer interessante, gostando das músicas, brincadeiras, cores, sabores e principalmente das crianças e dos adultos diferentes.

Tais situações contribuíram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento tanto de Beatriz como das demais crianças, sendo necessário planejar diversas intervenções que atendessem à diferença entre as crianças, redimensionando-se as práticas

pedagógicas, colocando como centro do processo a significação das *interações* nas atividades da Educação Infantil.

O uso da comunicação alternativa na execução das tarefas adquiriu centralidade, uma vez que tanto a família, assim como a escola e as terapeutas de Beatriz compreenderam a necessidade do uso das pranchas indicativas de ações, para que desejos e vontades fossem manifestados nos mais diferentes espaços frequentados pela criança.

Por meio das pranchas indicativas, Beatriz iniciou um processo de manifestação de preferências, de compreensão e busca pelas atividades escolares na sala de aula (sentada), no pátio (no chão), no parque (nos brinquedos), no refeitório, onde os profissionais estivessem atentos também em aspectos de acolhimento social e afetivo.

Assim, Beatriz começou a se relacionar e ser compreendida pelas crianças, ser ouvida pelos adultos e, acima de tudo, pertencer aos espaços. Por meio de adaptações palmares teve acesso aos brinquedos tão importantes nas atividades lúdico-pedagógicas da escolarização infantil.

O universo de possibilidades da aluna se ampliou e pode-se, por meio desse recurso, ter acesso ao currículo formal de Ensino Infantil, superando suas dificuldades de comunicação e promovendo maior habilidade funcional.

A família de Beatriz participou desse processo juntamente com os demais profissionais da escola, combinando ações, refletindo sobre os melhores caminhos e estabelecendo uma parceria de trabalho em que, ativamente, puderam ser ouvidos e ouvir os professores (regular e especial).

## Métodos

Tanto as questões iniciais como as intervenções realizadas tornaram-se o objetivo da presente pesquisa que deu origem ao presente trabalho e, para conseguir os propósitos do estudo, foi adotada uma

<sup>3</sup> Para Vygotsky (1988, p.66) "O homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas acesso *mediado*, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações".

abordagem metodológica que permitisse ao pesquisador posicionar-se frente ao conjunto de informações apresentadas registrando suas análises e críticas com descrições meticolosas sobre o desenvolvimento e a proposição de atividades e ações para essa aluna.

O enfoque metodológico utilizado esteve na Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) com estudos de casos baseados em situações do cotidiano escolar. A adoção desse *modelo construtivo-colaborativo* de pesquisa tem como principal recurso metodológico a intervenção e análise dos recursos e atores necessários aos profissionais que desenvolvem práticas inclusivas nas escolas regulares. Desse modo, esses profissionais têm a oportunidade de construir o conhecimento pedagógico do conteúdo a partir da própria vivência com a inclusão.

A metodologia da ACR com estudos de caso mostrou-se valiosa, permitindo a identificação de estratégias de ensino possíveis diante de uma realidade específica. Serviu também para criar um momento fértil de reflexão e de tomada de consciência pelos profissionais envolvidos, quanto a como ensinam seus alunos num contexto voltado para a promoção da Educação Inclusiva (Mizukami, 2000).

Os procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador foram realizados em forma de seis reuniões com os pais, professores, monitores, gestores e corpo de apoio escolar. Assim, a construção da parceria como relação de cooperação entre família e escola não foi consolidada de maneira breve, necessitando de intervenções planejadas e conscientes e colocando-se a escola como espaço de reflexão, dispensando momentos de reuniões pedagógicas para se construir tal relação.

Foram também realizados encontros de observação da aluna em diferentes espaços da escola, tais como: sala de aula, recreio, biblioteca, sala de informática, parque e refeitório. Nos espaços coletivos observaram-se aspectos relacionados a diferentes manifestações, desde a insatisfação até a manifestação de desejos e emoções positivas sobre as atividades propostas.

E para compreender em que contexto a pesquisa se estabeleceu, é necessário que se obtenha mais reflexões sobre os pressupostos da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

### **Breve histórico sobre a educação infantil**

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. A Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 asseguram atualmente o direito de todas as crianças a pré-escolas (Brasil, 1988, 1996).

Nos anos 1980, os movimentos sociais em defesa das populações infantis começam a utilizar a expressão Educação Infantil, ou educação de crianças de 0 a 6 anos, para designar o trabalho em creches e pré-escolas. Tais expressões se consolidaram em docência oficial, colocando-se as creches e pré-escolas como modalidades da Educação Infantil.

A década de 1990 se inicia com um forte debate sobre a possibilidade de um novo conceito de infância, devendo esta receber, para além da assistência social e saúde, também educação. Tais debates acerca desse novo conceito e concepção influenciaram fortemente a criação de leis, tanto no contexto educacional como no contexto social com as crianças de 0 a 6 anos.

O trabalho pedagógico realizado tem caráter educativo e visa a garantia de assistência, alimentação, saúde, segurança em condições materiais e humanas adequadas para proporcionar benefícios sociais e culturais às crianças com até 6 anos. Atualmente, os sistemas educacionais, de maneira geral, compreendem creches como espaços de crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos.

Essa divisão de idade acentua, entre outras questões, dicotomias entre creche/pré-escola, cuidado/educação que vão se instituir nos espaços da Educação Infantil como herança entre o trabalho da assistência a essas crianças e os novos conceitos de infância.

No ano de 2001, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) referendou a Educação Infantil como nível da Educação Básica e apresentou a possibilidade de distinção do atendimento realizado pela assistência social e pela educação. Pode-se perceber que a legislação tem, nesse caso específico, a possibilidade de um novo paradigma da infância, trazendo a visão da criança como sujeito de direito.

Para Kramer (2008), as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura -, é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição.

A própria Política de Educação Infantil ao discutir a melhoria da qualidade da Educação Infantil não se detém às discussões de diretrizes pedagógicas, estabelecendo paralelo com a necessidade de políticas e financiamento para recursos humanos (Brasil, 2006).

Tanto creches como pré-escolas são instituições de Educação Infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito. Mas em termos quantitativos esse direito legal está longe de ser realidade, embora haja total consenso quanto à sua importância.

Entre as demandas atendidas pelas creches e/ou pré-escolas da Educação Infantil estão as crianças com deficiências. Assim, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil podem proporcionar maior interação e maiores situações de aprendizagem.

### **A criança com deficiência na educação infantil**

A Educação Infantil é considerada como um importante momento para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças. As

principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

No caso das crianças com deficiências, a infância é a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem. Mazzotta (1982, p.29), destacou a importância da educação pré-escolar para toda e qualquer criança:

Assim, cabe-me apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais.

Esses pressupostos vêm se mantendo por especialistas e educadores ao longo das décadas, como comprova Bruno (2008, p.59) ao afirmar que "A Educação Infantil torna-se espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que viviam as crianças com deficiência".

Parece existir um consenso em torno da ideia de que a Educação Infantil é um terreno fértil e profícuo de garantia do desenvolvimento de crianças com deficiência. Entretanto, segundo o Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) o percentual de crianças que não tem acesso às creches e pré-escolas ainda é acentuado e no caso das crianças com deficiência esse índice é ainda maior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007, 2008, 2009).

Bueno e Meletti (2010), analisando os indicadores do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2007-2009, relacionam a distribuição das matrículas entre creche e pré-escola ao tipo de escolarização e de deficiência, indicando a baixa incidência das matrículas, a hegemonia dos sistemas segregados sobre os inclusivos e a maior concentração das matrículas nas pré-escolas, levando-se a concluir que esses problemas afetam não somente

a qualidade de ensino da Educação Infantil, mas todo o processo de escolarização dessa população.

Verifica-se uma alta concentração das matrículas na pré-escola, atingindo praticamente 75% do total e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo, assim, excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os percentuais de alunos matriculados na Educação Infantil estão aquém das estimativas nacionais e internacionais e, mais que isso, nos três anos pesquisados, apresentam tendência à diminuição. As matrículas de alunos com deficiência, com média abaixo de 1% das matrículas totais nessa etapa de ensino, mostram a falta da garantia do direito à Educação Infantil para essa população.

Na pesquisa, um alto índice de crianças na fase da Educação Infantil estaria ainda em sistemas segregados de ensino. Em consequência desse fator, observam-se baixos índices de matrículas na creche implicando não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação.

### **Deficiência física e educação infantil: desafios e possibilidades**

Embora os índices de alunos com deficiência na Educação Infantil sejam alarmantes, a pesquisa indicou que o acesso e a permanência com sucesso na escola é possível, constituindo-se fator de participação social e apropriação de conhecimentos. Evidenciou também que desafios existem nesse contexto, entretanto, dá ênfase a uma grande perspectiva de possibilidades que se abrem para crianças com deficiências.

Na Educação Infantil, é brincando que se desenvolvem os conceitos diferentes, é experimentando, é no contato com outras crianças. Segundo o *"Referencial Saberes e Práticas da inclusão na Educação Infantil"* (Brasil, 2006), é fundamental que as crianças com deficiência física tenham as mesmas experiên-

cias que outras crianças, sintam as mesmas sensações e desenvolvam as mesmas tarefas funcionais, entretanto, no caso da criança com deficiência motora, algumas atividades serão prejudicadas pela ausência e/ou dificuldade de movimento.

A questão da acessibilidade é trazida com rigor na Convenção da pessoa com deficiência em seu artigo 9, parágrafo 1, na referida Convenção:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados-Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural [...] (Brasil, 2007, p.25).

Deste modo, criar um espaço/ambiente livre de barreiras arquitetônicas será fundamental para o desenvolvimento pleno dessa criança. Esse espaço criará possibilidades para que o aluno se desloque com maior autonomia.

Garantir as condições de acessibilidade é uma parte importante do processo de inclusão dos alunos com deficiência e, neste empenho, estarão envolvidos o próprio aluno, seus familiares, os gestores das redes de educação, os gestores e professores da escola comum, além de outros profissionais que poderão contribuir com informações, conhecimentos e experiências que venham subsidiar e qualificar o atendimento ao aluno (Bersch, 2006, p.3).

A execução de tarefas, o ato de brincar, adquirir conceitos, tão trabalhados na escola infantil, poderá ser prejudicado por questões motoras e para que isso seja trabalhado efetivamente deverá existir a proposição de adaptações e recursos tanto para tarefas funcionais como para apropriação de conhecimentos acadêmicos nos diferentes espaços da Educação Infantil.

Compreender os aspectos relacionados ao ato de se movimentar, comunicar-se, será fundamental para se entender o universo de possibilidades do aluno com deficiência física, bem como poder propor ações coletivas para seu desenvolvimento social e escolar. Segundo os preceitos da nova política:

Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação, o professor de educação especial volta-se para o conhecimento do aluno. Para isso, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno (Brasil, 2008, p.35).

Nesse sentido, a proposição de *tecnologia assistiva* foi concretizada por meio de *comunicação alternativa*, direcionada à vida escolar do aluno. A necessidade de trabalhar com a comunicação levará os interessados à seleção de recursos próprios destinados à superação de dificuldades para um desempenho escolar favorável.

É importante salientar que as ajudas técnicas estão conceituadas no Decreto nº 3.298/1999, artigo 19, parágrafo único, contemplando a necessidade do desenvolvimento de recursos próprios especializados que possibilitem ao aluno meios para o acesso ao currículo escolar por meio de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 1999).

A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como "Um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência", conforme se descreve:

- a) Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender aos educandos com dificuldades de fala e de escrita.
- b) Adequação dos materiais didáticos pedagógicos às necessidades dos educandos, engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas.

c) Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica.

d) Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

e) Uso de mobiliário adequado (Bersch, 2006, p.20).

No caso da aluna com deficiência física do presente estudo, a comunicação é prejudicada, requerendo uma modalidade da tecnologia assistiva chamada de comunicação alternativa.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. O aluno com deficiência passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento (Sartoretto & Bersch, 2010, p.35).

Além do recurso da Comunicação Alternativa, pode-se compreender a utilização das áreas da Tecnologia Assistiva, incluindo-se recursos pedagógicos acessíveis, adequação postural e mobilidade, que são de grande importância para a aluna. A vasta gama de recursos propostos terá como objetivo possibilitar a participação ativa da aluna nos espaços, diminuindo seu gasto de energia muscular com oferecimento de adaptações necessárias.

A pesquisa evidenciou que a aprendizagem de alunos com deficiência física não depende somente de um programa de ensino adequado às suas necessidades e ambiente sem barreiras arquitetônicas,

mas também da disponibilidade de recursos pedagógicos e mobiliários adequados à sua condição e necessidade física.

Esse mobiliário é fundamental para que a criança com deficiência física no espaço da Educação Infantil sintam-se plenamente confortável e adaptada aos vários locais propostos para atividades infantis. Segundo Braccialli (2000, p.45):

A postura sentada é mantida e reforçada, porque potencializa as habilidades motoras e visuais de alunos deficientes físicos. Além disso, para efetivar a modificação de postura desses alunos, gasta-se um tempo grande, principalmente nas atividades em sala de aula. Nem sempre os professores têm conhecimentos técnicos em relação ao mobiliário adequado para alunos com deficiência física e orientação de profissionais especializados.

Numa pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de São Paulo, Braccialli (2000) relata que diante dessa situação e/ou necessidade do aluno, pode-se prescrever cadeiras para alunos com paralisia cerebral com alta e baixa tecnologia. Entretanto, para se ter certeza sobre qual assento é o indicado para alunos, é preciso conhecer bem o contexto para propor o mobiliário, compondo parcerias com outros setores ligados à escola.

A pesquisa evidenciou também a necessidade de conhecer esse aluno, sua história, desejos, identificando necessidades e desafios curriculares, locais diferentes e atividades diferenciadas.

Nesse sentido, o aluno com deficiência física tem plenas possibilidades na Educação Infantil, com suas atividades envolventes e coloridas, com seu jeito próprio de compreender o ser humano em suas várias dimensões sociais.

## Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo a reflexão das possibilidades de inserção de alunos com deficiência física em escolas de Educação Infantil, estabelecendo-se a partir de um estudo de caso de

uma aluna com 2 anos matriculada em escola de Educação Infantil, da rede regular de ensino, com diagnóstico de paralisia cerebral.

A metodologia da ACR estruturada a partir do caso foi utilizada permitindo acessar às práticas docentes de modo a apreender o conhecimento pedagógico, contribuindo para a sistematização, o compartilhamento e a reflexão em torno de experiências pedagógicas vividas pelos profissionais envolvidos no estudo.

Os dados obtidos na adaptação, cognição e pertencimento escolar da aluna refletiram as possibilidades dessa criança no espaço da Educação Infantil, e, por meio de ações inclusivas e troca de experiências entre os profissionais envolvidos, ocorreram processos de colaboração, aprendizagem e reflexão sobre atitudes mais inclusivas.

As dificuldades foram detectadas e a proposição de ações se definiu com objetivos direcionados a sua superação. O planejamento de ações pretendeu promover a adaptação da criança na escola, bem como na sala de aula.

Muitas proposições e adaptações foram realizadas e aos poucos já se pode ir acompanhando resultados dessas intervenções no cotidiano da escola. Acompanhou-se um novo olhar dos profissionais que se propuseram a atuar com Beatriz, observou-se uma família muito mais aberta às questões da inclusão educacional da filha em um novo espaço, nunca antes pensado por eles, chamado escola regular.

Propor recursos e estratégias que auxiliassem no seu processo de inclusão educacional para efetivamente participar do coletivo da escola e apropriar-se de conhecimentos foram os primeiros desafios para a pequena Beatriz. Deste modo, o planejamento identificou barreiras e propôs recursos e estratégias que viriam a promover a participação plena e autônoma de Beatriz nos desafios da aprendizagem, no desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva da escola comum.

Percebeu-se muito mais no contato com a complexidade da escola regular e com essa criança e sua família. No decorrer do texto mostrou-se que

existem diversas possibilidades para promover o acesso do aluno com deficiência física no espaço da Educação Infantil regular levando-se em consideração o currículo e o projeto político pedagógico da escola.

A pesquisa evidenciou que a inclusão escolar do aluno com deficiência física não se limita ao aspecto didático-pedagógico, estar e se sentir participante da escola envolve aspectos de acolhimento afetivo, social, atitudinal e arquitetônico (acessibilidade).

As dificuldades encontradas no início ou no caminho do processo não devem ser motivo de exclusão para essas crianças e sim de fortalecimento de novas proposições, pois é na escola regular que isso se dará, uma vez que é nesse espaço educacional que está o lugar de toda criança com ou sem deficiência, não somente como forma de interação, mas como local de apropriação de conhecimentos.

## Referências

- Bolsanello, M.A. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- Braccialli, L.M.P. *Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica*. 2000. Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política racional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.
- Brasil. Ministério da Educação. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Coordenadoria da Integração da Pessoa com Deficiência*. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: SDH, 2007.
- Brasil. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- Bersch, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: Bersch, R. *Ensaios pedagógicos*. Brasília: MEC, 2006. p.89-94.
- Bruno, M.M.G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *Ambiente Educação*, v.1, n.2, p.57, 2008.
- Bueno, J.G.S.; Meletti, S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião Anual da Anped, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2010. p.15.
- Buscaglia, L. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Kramer, S. O papel social da educação infantil. *Revista Movimento*, 2008. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf)>. Acesso em: mar. 2012.
- Mazzotta, M.J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- Mizukami, M.G.N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A.; Mello, R.R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000. p.139-161.
- Rotta, N.T. *Paralisia cerebral: novas perspectivas terapêuticas*. *Jornal de Pediatria*, v.78, supl., p.548-554, 2002.
- Sartoretto, M.L.; Bersch, R.C.R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: MEC, 2010.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

Recebido em 17/4/2012, rerepresentado em 29/6/2012 e aceito para publicação em 4/9/2012.

# Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites

## *Quality indicators in early childhood education: potentials and limits*

Bruna Ribeiro<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo apresenta e discute os dados de uma experiência de autoavaliação em quatro instituições de Educação Infantil conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia proposta no documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil", publicado pelo Ministério da Educação em 2009. As categorias utilizadas para a análise foram baseadas, principalmente, em dois autores: Formosinho, que definiu uma tipologia do poder das instituições educacionais que influenciam diretamente no envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, e na tipologia da participação de Lima. O estudo conclui que, em um processo autoavaliativo como proposto pelo documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os consensos ora são negociados, ora são frutos do prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais. Nesse sentido, a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Educação infantil. Indicadores da qualidade. Qualidade.

### Abstract

*The article presents and analyzes the data of a self-assessment experience in four day care centers in São Paulo, by application of the methodology proposed in the document "Quality Indicators in Early Childhood Education", published by the Ministry of Education, in 2009. The categories used for the analysis are mainly based on two authors: Formosinho, who defined a typology of power in schools that directly influences the participation of each person/group, and Lima, who created a typology of participation. The study concluded that in a process of self-assessment, as proposed by this document, the power is not distributed, but disputed. Sometimes the consensus is negotiated and sometimes it is the result of the prevalence of the ideology of one group over the others. Accordingly, the process of evaluation allowed the expression of complaints, dreams, longings and desires of various actors, but also revealed cases of authoritarianism, exclusion and silencing.*

**Keywords:** Self-assessment. Early childhood education. Quality indicators. Quality.

### Introdução

O presente artigo parte da discussão acerca da qualidade na Educação Infantil no âmbito das

políticas públicas no Brasil e propõe socializar parte dos dados resultantes da aplicação com 158 sujeitos, em 4 instituições conveniadas com o poder público, situadas na cidade de São Paulo, optando-se pela

---

<sup>1</sup> Pesquisadora, Fundação Carlos Chagas, Superintendência de Educação e Pesquisa. R. Quitanduba, 363, Caxingui, 05516-030, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <ribruna@gmail.com>.

metodologia autoavaliativa proposta no documento *"Indicadores da Qualidade na Educação Infantil"*, publicado pelo Ministério da Educação em 2009, visando compreender "De que forma os diferentes segmentos envolvidos, direta ou indiretamente, com o cuidar/educar crianças pequenas nas creches - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais -, participam e contribuem com o processo de construção da qualidade através da autoavaliação" (Ribeiro, 2010, p.21).

Visando dar conta do objetivo geral expresso e para melhor compreender as nuances inerentes a um processo que se propõe participativo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais elementos atuam como facilitadores e/ou dificultadores do processo autoavaliativo;

- Apontar as semelhanças e/ou diferenças constatadas no processo de autoavaliação entre quatro creches;

- Averiguar o potencial e as possíveis limitações do documento utilizado para induzir melhorias na qualidade das creches pertencentes ao universo em questão.

A qualidade, segundo Moss (2002, p.21), "[...] é um conceito relativo, baseado em valores" e, por isso mesmo, seu processo de definição deve ser participativo e democrático, envolvendo diferentes grupos e suas distintas concepções, uma vez que emergem de realidades concretas diferentes entre si e reveladoras de culturas, ideologias e saberes forjados historicamente.

O grande desafio da atualidade é equacionar o respeito às diferenças sem, no entanto, abrir mão de aspectos acordados historicamente como irrevogáveis para um atendimento infantil de qualidade. Aspectos esses que "Garantem à creche a possibilidade de corresponder ao mandato educativo que a caracteriza de corresponder, verdadeiramente, aos objetivos para o qual foi projetada e não se sujeitar implicitamente a outras lógicas, como as da custódia, da assistência, do abrigo" (Ferrari, 2004, p.40).

No entanto, para que a definição de consensos não se dê em uma perspectiva positivista e funcio-

nalista, ou seja, para que ela não se restrinja ao processo de validação do consenso dominante, voltado aos interesses do sistema e da manutenção do *status quo*, conforme evidenciou Sander (1984), é preciso que a negociação seja feita em nome de valores e interesses democráticos, que representem os interesses da coletividade, assegurando, concomitantemente, os direitos individuais.

Haddad e Graciano (2006) apontam que um dos temas mais difíceis de serem tratados é a questão de como definir e mensurar a qualidade da educação com a participação da sociedade. No entanto, é exatamente neste desafio, de levar em conta os diversos atores envolvidos na práxis educativa e nas ações e relações que daí se desenvolve que, no entender de Paro (2007, p.27), depende, em última instância, "[...] a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade".

Sobre isto também nos fala Spink (2001, p.14), que defende que a natureza transacional da qualidade deve ser expressa através da negociação entre o "Maior número possível dos diferentes agrupamentos, atores e outros implicados, direta ou indiretamente, conhecidos e não conhecidos", através de "Formas que permitem a responsabilização, a transparência, a comunicabilidade e a co-determinação".

Spink (2001, p.12) justifica, ainda, a necessidade desta ação baseando-se no fato de que vivemos em um mundo social constituído "Pela presença simultânea de saberes múltiplos que emergem e são transmitidos de diversos cotidianos".

Nesse sentido, se avaliar, segundo a definição de Spink (2001), é o ato de julgar, atribuir valor, avaliar democraticamente é atribuir valor democraticamente através da escuta e negociação dos conflitos decorrentes das diferentes vozes, que, por sua vez, tendem a divergir, já que "falamos" de lugares distintos, mas que podem ser encaminhados visando a um consenso.

A avaliação democrática parte do princípio do reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como voz presente, como necessário ao processo democrático para que este não seja pela metade, o que significa excludente.

A superação da avaliação, entendida como mensuração ou processo autoritário, para ser concebida como instrumento propulsor da participação e emancipação dos indivíduos parece ser o pressuposto no qual diferentes autores (Paro, 2000; Spink, 2001; Estevão, 2003; Hoffmann, 2003; Saul, 2007; Paro, 2007) se apóiam.

A prática da autoavaliação é considerada para alguns autores, como Thurler (1998), a maneira mais pertinente e eficaz de avaliar a qualidade da educação, uma vez que ela é realizada pelos sujeitos mais aptos a apontar os problemas e as soluções do ambiente educacional e, assim, melhorar a escola. Ressalta, ainda, que a avaliação da qualidade da educação está indissociavelmente atrelada à cultura da escola e seu ambiente de interações.

Entretanto, é preciso ponderar se a autoavaliação sozinha dá conta do processo de avaliação da qualidade ou necessita ser complementada com outras modalidades avaliativas que possibilitem “Um olhar mais descentralizado”, que levem à percepção de “Implicações que podem prejudicar ou condicionar negativamente o processo de avaliação no que diz respeito à definição da qualidade” (Bondioli, 2004, p.3).

No Brasil, a temática da aferição da qualidade por meio de processos autoavaliativos ainda é um tema recente, não amplamente disseminado, diferentemente de alguns países, como Portugal, onde as escolas são obrigadas por lei a realizar autoavaliações.

Qual o lugar que o conhecimento especializado sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e sobre os resultados obtidos com a adoção de diferentes concepções pedagógicas em programas educativos avaliados por pesquisas realizadas em diversos países deve ocupar na definição de critérios de qualidade, é uma discussão sempre em aberto.

## Métodos

### O instrumento

Um dos pilares no qual se fundamenta todo o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação*

*Infantil*” (Brasil, 2009) é o princípio da participação, que se traduz no método participativo, viabilizado pela autoavaliação. Por esse motivo, este foi o instrumento selecionado para verificação dos objetivos já expressos anteriormente.

Os Indicadores caracterizam-se por ser “Um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (Brasil, 2009, p.7).

Sua elaboração foi resultado do esforço conjunto da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento.

Embora a realização da autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições da rede pública e rede privada conveniada com o poder público utilizem o documento, que é estruturado em três partes, além de conter uma apresentação inicial, na qual faz uma síntese sobre seu processo de elaboração.

O instrumento parte da premissa de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil pode engendrar um potencial transformador, desde que este processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professores, diretores, funcionários, familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares etc.

Nesse sentido, a autoavaliação “Possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (Brasil, 2009, p.12). O documento se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições. No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação e que foi fielmente seguida nas quatro aplicações propostas nesta pesquisa.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil adotam uma concepção ampla de qualidade, que se traduz em suas sete dimensões, a saber: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores.

As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo: se a situação estiver consolidada, deve atribuir a cor verde; se carece atenção, amarela, e, se necessita de ações imediatas, vermelha. No entanto, os indicadores só devem ser definidos após o grupo responder, também através da atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

### Tipologia do poder e tipologia da participação

A participação, segundo Lima (2008, p.69), “É hoje uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, ou seja, o princípio da participação democrática é assegurado constitucionalmente (Brasil, 1988).

No entanto, vários estudos, como o de Bobbio (1996), alertam para o fato de que existem diferentes níveis de participação, o que significa que não basta propiciar espaços em que os sujeitos simplesmente “façam parte”, o desafio é possibilitar que estes, além disso, também “tomem parte”, isto é, tenham real poder de decisão (Bordenave, 1994).

Para melhor averiguar como os diferentes segmentos de cada instituição participaram, agiram e reagiram no decorrer do processo autoavaliativo, os participantes dos quatro Centros de Educação Infantil foram agrupados de acordo com a função exercida por eles, formando assim sete grupos distintos (Quadro 1).

Para analisar os dados provenientes dessa organização, foram utilizados como referência os estudos de Lima (2008) sobre participação e não participação nas organizações educativas, por entender que a tipologia proposta pelo autor oferece importantes elementos que permitem desvelar os diferentes níveis de participação em jogo.

Lima (2008) situa a participação no campo dos direitos, entendendo-a como instrumento de realização da democracia e de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional. A participação, nessa perspectiva, passa a representar afirmações de interesses e vontades e não mero quadro de técnicas de gestão ou domínio de tecnologias pedagógicas e, por isso mesmo, pressupõe a existência tanto de conflitos como de consensos negociados.

Ainda Lima (2008, p.81) defende, que o estudo da participação no âmbito educacional deve se dar a partir da análise do “Plano da ação organizacional”, ou seja, da “Participação praticada” ou efetivamente realizada. E, embora admita que uma multiplicidade de fenômenos pode influenciar na participação, seleciona quatro critérios que, a seu ver, permitem “Estudar e qualificar a participação praticada pelos atores nas organizações”.

Dos quatro itens apontados por Lima (2008): democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, interessou-se em especial, neste estudo,

**Quadro 1.** Segmentos participantes da autoavaliação.

Grupo	Participante
I	Diretoras
II	Coordenadoras pedagógicas
III	Auxiliares de enfermagem
IV	Cozinheiras/auxiliares
V	Atendentes gerais
VI	Professoras
VII	Pais

investigar o tipo de envolvimento que caracterizou a participação de cada segmento na autoavaliação, buscando, assim, desvelar os diferentes subníveis que a palavra participação pode encobrir.

Para Lima (2008) envolvimento é caracterizado como a atitude e a forma com que um indivíduo ou uma categoria mobilizam-se frente à determinada questão, com vistas a defender interesses ou buscar soluções. O grau de envolvimento e mobilização é variável, podendo ser traduzido por meio de uma participação ativa, reservada ou passiva, assim descritas:

- Participação ativa: caracteriza-se pelo alto grau de envolvimento de um indivíduo e/ou grupo em defesa ou contestação de um ideal, pela mobilização de recursos e da capacidade de influenciar a tomada de decisão dos demais;

- Participação reservada: seria o meio termo, entre a participação passiva e a ativa, onde o indivíduo e/ou grupo age de forma cautelosa, não comprometedora, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras, que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não fique alheio, não emprega recursos diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem. Como esse tipo de participação pode pender, a depender do momento, ora para um lado, ora para outro, costuma ser alvo de persuasão dos grupos em disputa, pois de seu convencimento pode depender o encaminhamento de certas ações;

- Participação passiva: caracteriza-se por uma certa apatia, um não envolvimento ou envolvimento mínimo (sem expressão na ação), seja por desinteresse e não aproveitamento de possibilidades, ou pela descrença na possibilidade de influenciar decisões ou, ainda, a recusa do preço que poderiam vir a ter que pagar por se exporem, preferindo, assim, outorgar um papel de luta e reivindicação a uma minoria, que ora admiram, ora criticam.

No entanto, não é possível investigar o tipo de envolvimento característico de cada segmento na autoavaliação, como se ele estivesse atrelado unicamente a fatores subjetivos, como o interesse ou não de cada indivíduo/grupo. Foi necessário

investigar, concomitantemente, as questões objetivas que produziram ou impossibilitaram certos tipos de participação, ou seja, verificar quais relações de poder foram forjadas neste processo, para assim melhor compreender em que medida elas se refletiram nos tipos de participação.

Para tal, valeu-se de um estudo de Formosinho (1980) que, embora tenha como foco as bases do poder do professor, foi amplamente utilizado em diversas pesquisas que investigam as relações de poder na escola como um todo, devido ao caráter abrangente de sua tipologia.

Antes dos resultados e sua análise serem apresentadas, discorreu-se brevemente sobre cada uma das categorias apontadas por Formosinho (1980), ressaltando, entretanto, que as categorias poder físico e remunerativo ou material não serão apresentadas, pois elas não se aplicam ao universo em questão.

A tipologia do poder proposta por Formosinho (1980) e utilizada neste estudo é composta pelas seguintes categorias:

- Poder Normativo (moral e ideológico): o poder normativo sustenta-se através da recorrência a normas objetivas e/ou subjetivas. Formosinho (1980) distingue entre poder normativo moral e poder normativo ideológico, sendo que o primeiro caracteriza-se pelo uso de normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia etc., enquanto o segundo recorre, sobretudo, a valores e ideologias. Esse poder não encerra um juízo de valor em si, podendo ser usado tanto para mobilizações progressistas, reacionárias e/ou manipulações simbólicas.

- Poder Cognoscitivo (acadêmico e pedagógico): o poder cognoscitivo é o saber profissional ou de especialista, baseado nos conhecimentos científicos, técnicos e/ou tecnológicos. É uma grande fonte de poder em organizações que desenvolvem serviços especializados, como a escola. Formosinho (1980) atenta que, nas organizações educativas, esse poder pode ser dividido em: cognoscitivo acadêmico (saber disciplinar) e cognoscitivo pedagógico (capacidade para o transmitir). Nesta pesquisa, interessou apenas o conceito mais amplo.

- Poder Pessoal: este poder independe do cargo ou posição ocupada pelo indivíduo na estrutura hierárquica de uma organização, tendo relação direta com “Características afetivas, temperamentais e de personalidade” (Formosinho, 1980, p.310), que fazem com que seus discursos/ações sejam legitimados pelos demais, constituindo, assim, uma forma de poder que pode dar-se concomitante ou em paralelo ao poder autoritativo.

- Poder Autoritativo ou Autoridade: o poder denominado autoritativo ou de autoridade é baseado no poder formal, institucional, ou seja, ele está atrelado ao cargo, à posição hierárquica do indivíduo em uma organização.

Estabelecidos os eixos e categorias de análise, assim entendidos como as relações de poder estabelecidas e os tipos de participação decorrentes delas, passou-se, então, para a análise do processo autoavaliativo, por meio das fontes já mencionadas e objetivando a compreensão da atuação de cada segmento.

## Resultados

Os materiais coletados no período de novembro de 2009 a abril de 2010, que subsidiaram a análise apresentada, são compostos pelas seguintes fontes primárias:

- Roteiro de observação: composto por nove itens, que contemplam aspectos observados, tais como: organização do espaço e materiais, acolhimento dos pais/comunidade etc.;

- Quadros-síntese dos indicadores: quadro preenchido pelos relatores de cada uma das sete dimensões, contendo os indicadores escolhidos por seu grupo e a justificativa das cores escolhidas pelos mesmos. Cada uma das quatro creches possuía sete relatores, sendo um para cada dimensão

- 158 encartes dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”: contendo as anotações individuais dos 158 participantes;

- Caderno de campo: composto pelo registro das falas e discussões nos Grupos de Trabalho (GT) e

nas plenárias, bem como de observações sobre o clima da reunião, sobre os incidentes etc.;

- Plano de ação: quadros com o planejamento das ações previstas pelos grupos, elaborados a partir dos indicadores;

- Registro fotográfico de todas as etapas do processo avaliativo em todos os Centros de Educação Infantil: no total, construiu-se um acervo que registra todo o processo, constituído por aproximadamente 1 000 fotos;

- Áudio das plenárias: o fato de a atividade da plenária ser caracterizada por intenso debate, o que incluía palmas, falas concomitantes e barulho, impossibilitou a transcrição integral do áudio;

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e agrupados nas categorias conceituais propostas por Formosinho (1980) e Lima (2008). Cada instituição foi analisada, em um primeiro momento, separadamente, sendo seus sujeitos inseridos em suas respectivas categorias de acordo com o tipo de envolvimento e relações de poder estabelecidas entre si. Em seguida, as informações dos sete segmentos participantes da autoavaliação nas quatro instituições foram agrupadas para serem analisadas como um único sujeito.

Assim, foi possível obter um panorama geral sobre os tipos de poder e participação dominantes, identificados em cada um dos sete grupos (Quadro 2).

## Discussão

O Quadro 2 mostra que, dos sete grupos envolvidos na autoavaliação, apenas três deles podem ser situados, segundo o referencial teórico adotado, como participantes ativos da autoavaliação. Também apenas esses mesmos três grupos, diretores, coordenadores e professores, utilizaram os quatro tipos de poderes mencionados por Formosinho (1980): normativo, cognoscitivo, pessoal e autoritativo.

Já os grupos III e IV, compostos pelas auxiliares de enfermagem e as cozinheiras e suas auxiliares, respectivamente, foram classificados com um

envolvimento típico das participações reservadas, ou seja, ficaram sempre no meio termo, entre uma participação passiva e ativa, agindo de forma cautelosa, não comprometedoras, a fim de evitar possíveis riscos ou cobranças futuras que uma participação mais ativa poderia trazer. Embora não tenham ficado alheias, não empregaram recursos diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outros grupos se manifestarem primeiro para, então, se exporem. O único poder empregado por estes grupos foi o poder pessoal.

É importante ressaltar, no entanto, que estes grupos se sentiam, em muitos casos, intimidados (ou preferiam "não tomar partido") para expressar sua opinião em algumas questões em que julgavam ser necessário conhecimento de especialistas ou *in loco*, como, por exemplo, frases do tipo: "Ah! Sobre isso eu não posso falar, eu não estou na sala para saber".

Esta postura muitas vezes foi reforçada pelo discurso de membros do grupo I, II e VI (diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras) que, em diversos momentos, expressavam seu incômodo pelo fato de todos opinarem sobre assuntos de uma área especializada como a Educação Infantil. Frases do tipo

"mas isso, gente, não tem nem que discutir, tá lá nos livros [...]" traziam consigo a ideia de afirmar, conscientemente ou não, que havia no debate vozes consideradas mais legítimas do que outras, evidenciando, assim, que o saber de especialista lhes conferia um "status" diferenciado na discussão, o que Formosinho (1980) chamou de poder cognoscitivo.

Essa postura, somada a outros fatores, fez com que muitos pais e profissionais com menor escolaridade, sobretudo do grupo IV e V (cozinheiras/auxiliares e atendentes gerais), se calassem e parassem de dar opiniões, uma vez que, na maioria das vezes, elas eram questionadas com argumentos do tipo "mas vocês [se referindo aos pais] não estão aqui no dia a dia, não tem como falarem sobre isso".

O grupo V, composto pelos atendentes gerais, foi, entre todos os grupos, o que teve a participação mais tímida, com menos impacto nas tomadas de decisões na plenária, sendo classificado com uma participação predominantemente passiva. Frases do tipo: "Ah! Fala você que sabe falar melhor, eu não sei falar [...]", expressam a dificuldade que este profissional tem de se identificar (e ser identificado) como portador de uma voz, de um saber importante a ser compartilhado

**Quadro 2.** Tipologia do poder e da participação por segmento participante da autoavaliação.

Grupo		I. Diretoras	II. Coordenadoras Pedagógicas	III. Auxiliares de enfermagem	IV. Cozinheiras/Auxiliares	V. Atendentes gerais	VI. Professoras	VII. Pais
Poder	Físico							
	Material							
	Normativo	x	x	-	-	-	x	-
	Cognoscitivo	x	x	-	-	-	x	-
	Pessoal	x	x	x	x	-	x	x
	Autoritativo	x	x	-	-	-	x	-
Envolvimento	Participação Predominante							
	Ativa	x	x	-	-	-	x	-
	Reservada	-	-	x	x	-	-	x
	Passiva	-	-	-	-	x	-	-

com seus pares. Vale lembrar que este grupo é, juntamente com o grupo IV, o grupo com menor escolaridade.

A forma como esse grupo se encontra, muitas vezes excluído das decisões da creche, se vendo mais como um espectador do que como um ator, sem possibilidades de intervenção, pode ser sintetizada na fala de um atendente geral que, ao ser perguntado sobre o que achou da reunião, respondeu: *“Achei ótima! Eu nem dormi, geralmente eu durmo, mas nessa não, eu queria saber o que vocês iam decidir [...]”*.

É importante ressaltar que esta frase não foi dita em tom irônico ou com deboche, ele realmente estava satisfeito com o dia; mesmo não se vendo em um papel ativo, sentia-se satisfeito por participar de espaços de tomada de decisão, de acompanhar “os outros” decidindo. Outros integrantes do grupo V também fizeram avaliações positivas do dia, afirmando que *“devia ter mais reuniões como essa”*.

Este grupo talvez seja o que mais deixa explícita a diferença, apontada por Bordenave (1994), entre espaços onde sujeitos “participem” e espaços onde “tomem parte”, ou seja, a participação, por si, não garante a voz de certos grupos por muito tempo silenciados.

De acordo com a tipologia proposta por Lima (2008), constatou-se que a participação do grupo VII, formado por pais, embora tenha se dado ativamente em uma unidade e em alguns momentos nas demais, não teve (devido aos constrangimentos a que foi submetido) a capacidade de influenciar a tomada de decisões dos demais grupos, não podendo, assim, ser caracterizada como totalmente ativa e sim de participação predominantemente reservada.

O curioso, no entanto, é que mesmo sendo a todo instante subjugados, ora pelo poder autoritativo, ora cognoscitivo ou normativo, todos os pais, em todas as instituições participantes, permaneceram até o final, inclusive os pais que tinham avisado que teriam que sair mais cedo.

A metodologia das cores, proposta pelos indicadores, parece que encontrou nos pais os grandes entusiastas, que viram no instrumento uma

forma de se expressarem, mesmo sem falar nada, conforme descrito por uma mãe: *“Eu não conseguia dizer o que eu pensava para vocês [...] daí eu ‘falo’ as cores e vocês entendem!”* ou ainda *“Eu nunca pensei que através de uma bolinha, eu ia poder me declarar [...] dizer o que eu sinto [...]”*.

Os assuntos discutidos também foram alvo de interesse e surpresa para os pais: *“Eu nem acredito que participei de uma reunião tão importante assim”*.

A lógica do documento, que prevê que os indicadores sirvam para nortear as próximas ações do grupo, não sendo uma atividade estanque, com um fim em si mesma, foi apropriada por este segmento, como pode-se constatar a partir de frases como: *“Que em 2010 as questões em vermelho sejam amarelas”* ou *“Um 2010 mais verde e amarelo para nós”*.

## Considerações Finais

A experiência da aplicação da proposta autoavaliativa dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em quatro creches conveniadas da cidade de São Paulo levou a algumas constatações e considerações sobre o potencial e os limites desse instrumental, no contexto do universo em questão.

Os dados revelam que a construção da qualidade na Educação Infantil, de forma compartilhada e negociada pelos diversos atores envolvidos no cuidar/educar crianças pequenas, ainda encontra grandes empecilhos para se concretizar de fato, devido, entre outros fatores discutidos no estudo, à rígida organização hierárquica das instituições, que geram relações e interações permeadas por formas de controle e poder, sejam elas concretas, abstratas e/ou simbólicas.

Nesse sentido, a proposta metodológica dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, baseada em um processo participativo e dialógico, evidenciou, na experiência realizada, que o conflito e a busca de consensos não ocorrem somente entre grupos diferentes, mas sim e, sobretudo, entre grupos com poderes desiguais.

A qualidade enquanto conceito em disputa entre desiguais, e não somente entre diferentes, torna

o processo e, principalmente, os resultados obtidos com a autoavaliação proposta nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil suscetíveis a toda uma série de distorções, como por exemplo define-se a cor do indicador por medo de perder a vaga, por medo de retaliações, para agradar determinado grupo, para legitimar o que já está dado, para se autopromover etc.

Identificou-se, no entanto, outros fatores que também geram distorções no resultado, cuja cor não condiz com a realidade diagnosticada pelos grupos, mas que não necessariamente tem sua origem nas relações de poder, como a dificuldade de interpretação das perguntas, a descrença na possibilidade de intervir em processos de tomada de decisão, a falta de experiência em processos autoavaliativos, o que pode levar a avaliações, às vezes, um tanto quanto otimistas ou embasadas em referenciais puramente emocionais (*não gosto dela ou ela é minha amiga não posso falar sobre este assunto [...]*) ao invés de parâmetros consensuados e direitos fundamentais das crianças.

Esses dados evidenciam que o ambiente de interações influencia na avaliação da qualidade e nos levam a refutar a ideia de que a redistribuição de poder se dá automaticamente, pelo simples fato da realização de uma avaliação participativa ou autoavaliação.

Constatou-se que o poder não é distribuído e sim disputado e os "consensos" ora são negociados, ora são frutos do prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativo ideológico e pessoal, que influenciam diretamente a maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas.

A experiência mostrou que não basta "fazer parte" para "tomar parte", pois o desvelamento de vozes, há tanto silenciadas, não é um processo que se dá de uma hora para a outra. É preciso que esta prática seja fomentada no dia a dia das instituições para que vá se fortalecendo e se consolidando.

Nesta experiência, o que se evidenciou foi que o processo, embora contraditório em alguns

momentos, possibilitou a informação, a reflexão e formação dos envolvidos. Os pequenos grupos e a plenária propiciaram um espaço para troca de saberes, experiências, mas também para desabafos, angústias, anseios e desejos. Mesmo as relações de poder, hierárquicas e até mesmo autoritárias, que se fizeram presentes em alguns momentos, podem ser consideradas como elementos positivos, se as situarmos em uma perspectiva freiriana, para quem a identificação dos mecanismos de opressão é o primeiro passo para a superação destes mesmos mecanismos, que às vezes ficam camuflados no dia a dia, necessitando de práticas que façam essas posturas virem à tona, para serem questionadas e quiçá superadas.

O tema da avaliação em instituições de Educação Infantil ainda é recente na literatura brasileira e suscita amplos debates entre os especialistas da área. Nesse sentido, o documento "*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*" merece ser melhor explorado, para que possa ser mais um elemento agregador na luta e consolidação de espaços educacionais públicos de qualidade que garantam a efetivação dos direitos fundamentais das crianças.

## Referências

- Bobbio, N. *O positivismo jurídico*. São Paulo: Ícone, 1996.
- Bondioli, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Bordenave, J.E. *O que é participação*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- Estevão, C.V. Escola e participação: o lugar dos pais e a escola como lugar de cuidado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.11, n.41, p.415-424, 2003.
- Ferrari, M. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: Bondioli, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.35-50.

- Formosinho, J. As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.14, p.301-328, 1980.
- Haddad, S.; Graciano, M. (Org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- Hoffmann, J. *Avaliação*. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- Lima, L.C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Moss, P. Para além do problema com qualidade. In: Machado, M.L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-25.
- Paro, V.H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- Paro, V.H. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- Ribeiro, B. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- Sanider, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- Saul, A.M.A. Referenciais freirianos para a prática da avaliação. In: Cappelletti, I.F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade, 2007. p.27-40.
- Spink, P. *Avaliação democrática: propostas e práticas*. Rio de Janeiro: Abia, 2001.
- Thurler, M.G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistema de avaliação educacional*. São Paulo: SEE, 1998. p.175-204.

Recebido em 14/4/2012, reapresentado em 15/8/2012 e aceito para publicação em 1/10/2012.

## Os professores e a implementação do ensino fundamental de nove anos

### *The teachers and the implementation of nine-years elementary school*

Rosana Mara Koerner<sup>1</sup>

#### Resumo

Ao longo de 2010 foi desenvolvida uma pesquisa intitulada "Os professores e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos". Uma das intenções da pesquisa era perceber qual o espaço que foi/é dado ao professor nas discussões que envolveram/ envolvem a implementação do novo modelo de Educação Básica. Para tal, foram aplicados questionários a professores das redes pública e privada de uma cidade do norte de Santa Catarina. Para este trabalho, foram selecionadas duas questões, nas quais era solicitado que o professor manifestasse se havia recebido alguma orientação e se havia alguma dúvida. Os resultados indicam que a maioria dos professores recebeu algum tipo de orientação, principalmente em seu próprio espaço escolar, a partir da ação dos gestores, nas reuniões pedagógicas ou em conversas esparsas nos corredores, entre parceiros, contudo, permanecem muitas dúvidas, especialmente sobre conteúdos e metodologias.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental de nove anos. Implementação. Professores.

#### Abstract

*During 2010 research entitled "The teachers and the implementation of nine-years Elementary School" was developed. One of the intentions*

<sup>1</sup> Professora Doutora, Universidade da Região de Joinville, Departamento de Letras. Campus Universitário, s/n., Bom Retiro, 89219-905, Joinville, SC, Brasil. E-mail: <rosanamk@terra.com.br>.

*of the research was to perceive how much space was/is given to the teacher in discussions that involved/involve the implementation of the new Basic Education pattern. For this purpose, questionnaires were given to teachers from public and private schools in a town in the north of Santa Catarina, and two issues were selected, about which teachers were asked to answer whether they had received any guidance and whether they had any doubts. The results indicate that most of the teachers received some type of guidance, especially in their own school environment from the actions of managers, educational meetings or sparse/brief conversations in the hallways, between partners. However, many questions remain, especially on content and methodologies.*

**Keywords:** *Nine-years elementary school. Implementation. Teachers.*

## Introdução

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos trouxe consigo uma série de lacunas, a grande maioria ainda em aberto. Questões voltadas para o conteúdo a ser trabalhado na chamada turma de seis anos estão entre as mais frequentes. Afinal, não se trata de uma simples mudança no modo de enquadrar as crianças de seis anos em algum nível de ensino, mas de uma mudança de perspectiva acerca do que farão essas crianças no espaço escolar, não mais da Educação Infantil. Na esteira desses questionamentos todos está o professor, proveniente não se sabe bem ao certo de qual nível de ensino, se da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não há, ainda, uma formação específica para atender os profissionais encarregados dessa turma.

Não é difícil imaginar o quanto todos os questionamentos e dúvidas a respeito da inauguração dessa turma de seis anos estão afetando esse professor, que se viu, quase de uma hora para outra, diante de uma tarefa para a qual não estava devidamente preparado. São dúvidas que passam, necessariamente, pelas concepções de ensino-aprendizagem, de criança e do papel a ser exercido pela escola em sua formação, mais especificamente pelo professor que com ela permanecerá na maior parte do tempo. Exemplos de tais dúvidas são os questionamentos sobre a habilitação do professor ou sobre quais os conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, ou, ainda, se há dúvidas por parte do professor e se este recebeu ou recebe orientações acerca das mudanças propostas.

Com vistas a responder a algumas destas indagações (sobre as orientações recebidas pelos professores e suas dúvidas sobre a implementação) e a compreender como se deu a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, foi proposta a pesquisa intitulada "Os professores e o Ensino Fundamental de 9 anos", realizada ao longo de 2010, na maior cidade do Estado de Santa Catarina, com cerca de 500 mil habitantes. A cidade caracteriza-se como um dos maiores polos industriais da Região Sul do Brasil. A justificativa para a realização de uma pesquisa que desse voz aos professores das séries iniciais sobre a implementação do Ensino Fundamental se deu a partir de uma formação continuada oferecida a alguns deles desde 2007, na qual era comum a manifestação de suas angústias relativas aos mais variados aspectos ligados ao seu fazer pedagógico. Entre elas, depoimentos até dramáticos ligados à implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Os resultados que aqui serão apresentados referem-se a alguns dos dados obtidos durante a realização da referida pesquisa.

## Reflexões iniciais

A antecipação do ingresso do aluno no Ensino Fundamental, com a implementação da Lei nº11.274/2006, intensificou os debates em torno da questão da alfabetização, que exige uma compreensão mais ampla do que aquela limitada ao processo em si (Brasil, 2006). A definição de alfabetização parece estar condicionada à compreensão do que cada sociedade julga como sendo o padrão mínimo necessário para a inserção do sujeito em suas atividades letradas. Como

cada sociedade apresenta níveis diferenciados de desenvolvimento socioeconômico e culturas distintas, a definição de alfabetização seguiria essas distinções, fazendo voltar à problemática de uma definição de cunho mais universal. Outro aspecto refere-se ao acesso fortemente institucionalizado à modalidade escrita: há um local específico, um mediador específico, materiais específicos, uma idade específica. Em qualquer instituição (incluindo-se nelas a família) circulam (há travessias) ideologias que trazem as marcas sócio-históricas que foram impressas ao longo da sua formação e existência. São essas marcas que individualizam e caracterizam as diferentes instituições.

Assim, associar o acesso à modalidade escrita de uma língua a qualquer uma das diferentes instituições que compõem a sociedade é reconhecer que os modos como se dará esse acesso refletirão a ideologia que predomina naquela dada instituição, em um dado momento histórico de uma determinada sociedade. À medida que a sociedade muda, adaptando-se a novos contextos e a novas realidades político-econômicas, também as ideologias nela presentes mudam, não necessariamente de forma brusca, mas buscando a conformidade com a nova situação.

Nesse processo de adequação das instituições às novas ordens sociais, incluem-se os modos como certos aspectos inseridos no dia a dia da vida em sociedade assumem novas configurações. Entre eles, a alfabetização, cuja definição deve sempre ser encarada sob a ótica das condições sócio-históricas de sua elaboração (Cook-Gumperz, 1991). Ao longo da história, são vários os exemplos de como tais condições determinaram a compreensão do papel a ser exercido pela alfabetização.

Na Grécia Antiga, a difusão dos materiais de escrita conferiu às habilidades de ler e escrever a função de fixar os resultados da fala. Já no século XII, a alfabetização ganhou espaço na vida comercial da população. No século XVI, com o movimento da Reforma Protestante, passou a servir como forma de registro da Palavra de Deus (Graff, 1994), o que desencadeou campanhas de alfabetização em massa.

O conceito de alfabetização passa a caminhar em paralelo com os conceitos de *treinamento* e *escolarização*, e neles passou a estar implicada a ideia de massas populares.

A presença do Estado no processo de alfabetização da população torna-se cada vez mais acentuada. No século XVIII, no período que antecede a Revolução Francesa, tem-se uma educação chamada *estatal* (Ribeiro, 1987). Ao povo eram dadas noções rudimentares de leitura e escrita, permanecendo no limite do que lhe era permitido por meio da escolarização institucionalmente implantada.

No século XIX, dado o intenso desenvolvimento industrial, a alfabetização assume mais fortemente o caráter de treinamento para um determinado fim, no caso, o trabalho na fábrica, impregnando-se por uma ideologia que tinha como base o crescimento econômico das nações. A escolarização representaria um fator de estabilidade social e as habilidades por meio dela adquiridas poderiam levar a uma progressão tanto individual quanto social (Cook-Gumperz, 1991).

O conhecimento estratifica-se em sua transmissão, feita essencialmente pela escola. De possibilidade para o desenvolvimento de uma multiplicidade de habilidades, passa-se à ideia de padronização da alfabetização, por meio da sistematização do trabalho escolar. Alfabetização escolarizada diferencia-se, assim, dos usos, até então, rotineiros da leitura e da escrita.

O século XX traz consigo a intensificação dos movimentos de alfabetização em massa e a tentativa de sua universalização, principalmente nas sociedades industriais avançadas, dando origem a uma nova ordem social (ou tornando-a mais explícita) e a um novo mecanismo de controle dessa ordem. A universalização do acesso à escrita criou a necessidade de um conjunto de conteúdos e técnicas comuns, aplicáveis a todas as escolas públicas. As sociedades se voltaram para a criação de currículos e, nesse processo, passaram a determinar qual conhecimento seria tornado público e qual não. Implicadas nas discussões sobre a elaboração de currículos e de planos de instrução para professores e

alunos estão as concepções de escolarização, de utilização da alfabetização, de currículo e do próprio termo *alfabetização*.

O desenvolvimento tecnológico acelerado dos países criou uma nova ordem econômica internacional. No Brasil, passava-se de uma economia basicamente centrada na produção agrícola para um modelo econômico industrial e urbano. A intensa demanda pela Educação Básica, gerada pelo novo quadro econômico, intensifica a ação do Estado no âmbito educacional, especialmente a partir da década de 1930 do século XX. Embora os primeiros planos nacionais para a educação tenham surgido apenas na década de 1960, a ideia sobre a sua implantação já vinha sendo alimentada em anos anteriores (Kuenzer *et al.*, 1990).

Com a abertura dos portões da escola a todas as classes sociais, sem que, contudo, essa escola estivesse preparada, a hierarquização nos padrões de escolarização/alfabetização instaurou-se de forma clara:

[...] a política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética (Barbosa, 1992, p.26).

A preocupação para com a alfabetização da população como um todo, apesar de tudo, tornava-se perceptível nas diferentes ações exercidas pelo governo nessa direção. Entre 1962 e 1965 surge o primeiro Plano Nacional de Educação, revogado pelo regime militar em 1967. Constituiu-se num mecanismo legal de intervenção nas atividades educacionais desenvolvidas no País. Com a ditadura, o planejamento educacional funcionou como uma forma de controle e ordenamento de toda a estrutura educativa. Várias reformulações no ensino ocorreram no período da ditadura militar - entre 1964 e 1985.

Com a democratização que atinge diversos países, especialmente a América Latina, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, o

discurso que passa a predominar é o do desenvolvimento sustentável. Maués (2003), em um texto no qual aborda a relação entre formação de professores e as reformas internacionais da educação, informa que conferências mundiais de educação, como as de Somtien em 1990 e de Dacar em 2000 e documentos expedidos por organismos internacionais - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Desenvolvimento Econômico (OCDE) colocam a Educação Básica como aspecto a ser priorizado pelos governos. Objetivos e metas são estabelecidos; mecanismos de avaliação e controle são criados com vistas a promover o cumprimento de tais metas. Reformas são meras consequências de tal contexto, uma vez que sempre são necessários ajustes em um cenário que não atende às exigências. Conforme Perrenoud (2003, p.26): "Cada reforma do currículo, cada debate sobre as estruturas ou sobre a democratização aviva os confrontos sobre o que deveria ser a definição institucional do sucesso escolar".

No bojo das várias reformas educacionais pode-se destacar a responsabilidade pela elaboração dos programas de educação e a definição de um currículo mínimo, a partir do qual se delineiam os conteúdos a serem contemplados em diferentes etapas da escolarização. Esses são aspectos centrais para o trabalho do professor. De acordo com Perrenoud (2003, p.12): "É o programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso". Ao longo de muitos anos, a responsabilidade pela produção dos currículos foi se alterando entre um grupo fechado, geralmente indicado pelo órgão competente, e o conjunto de profissionais da educação, a partir de amplas discussões. Abriu-se espaço para que diferentes vozes se manifestassem, entre elas a voz da academia. É nesse contexto que os programas de ensino dos estados, das duas últimas décadas, foram elaborados, meio que como fruto dos debates que tomaram lugar nesse período de tempo.

Em 1998 ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento apresenta-

-se como um conjunto de “[...] diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (Brasil, 1998, p.49).

É no âmbito deste cenário que ocorre a implementação da Lei nº 11.214/2006, contudo, o modo como se deu a sua aprovação tem sido alvo de significativos questionamentos, especialmente quanto à ausência de um amplo debate nacional, envolvendo especialistas e, principalmente, professores e comunidade escolar (Zan, 2005). A falta de um amplo debate se reflete na multiplicidade de dúvidas que sua implementação instaura.

Tem-se um conjunto de novos aspectos a serem considerados: quem é esta criança de seis anos? Quais são os aspectos que a diferencia da criança de sete anos? Quem será o professor desta nova turma? Como se organizará o currículo desta turma e das demais que se seguirão?

Com base no documento *“Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”*, da Secretaria de Educação Básica, Zan (2005, *online*) comenta sobre “[...] a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental, agora de nove anos”.

A tarefa mostra-se mais complexa do que pode, em um primeiro momento, parecer. O processo de ensino-aprendizagem em uma turma de seis anos ganha contornos diferenciados daqueles que caracterizam tanto a Educação Infantil como as séries iniciais do Ensino Fundamental. Talvez possa ser visto mesmo como uma antessala para a posterior consolidação do processo de alfabetização, um lugar, de espera, de preparação “descompromissada” para o que virá. Não há o rigor das metodologias com tudo que elas trazem consigo: caderno, tarefas, exercícios, avaliação, reprovação. Mas também não há mais a leveza da brincadeira pelo simples prazer de brincar, o que é tão característico da Educação Infantil. Talvez possa ser definido como um preparar-se brincando, tendo em vista já a eminente alfabetização. Preparação pressupõe organização, sequência, elaboração de procedimentos com vistas a alcançar algum objetivo claramente definido. Qual seria, então, o grande

objetivo a ser alcançado com os alunos na turma de 6 anos? De acordo com o documento *“Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”*, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, fazendo referência ao Plano Nacional de Educação, afirma que “A determinação legal (Lei nº 10.172/2001), de implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos, tem, como uma de suas intenções, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem” (Brasil, 2004, p.17).

Considerando de muito perto esse aspecto da preparação para a posterior alfabetização, a escola poderia voltar-se para a construção de uma concepção de escrita como herança social e instrumento poderoso de interação e dominação. Mais do que ensinar o alfabeto, a escola deveria desvelar para a criança o mundo letrado, no qual ela se encontra inevitavelmente inserida. Fazer a criança de seis anos perceber que a escrita é algo presente em seu dia a dia não confere aos procedimentos didáticos a serem adotados a mesma sisudez que lhe é característica no ensino formal.

E aqui é preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escola em sua vida. O que cabe a esse professor da turma de seis anos? Talvez mais do que em qualquer outra série, o professor como mediador pode ser um conceito inerente ao fazer pedagógico na turma de seis anos. Contudo, para que o professor possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição nesse processo de formação é preciso que tenha clareza das noções que nortearão o seu fazer pedagógico. É preciso lhe dar voz, deixar que explicita suas dúvidas, suas concepções, seus questionamentos. Como afirmado, a nova lei trouxe um conjunto bastante amplo de dúvidas e pouco espaço está sendo dado ao professor, até mesmo para assimilar as mudanças geradas. Como aponta Zan (2005, *online*):

É preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige o compromisso

de professores e das comunidades com a formulação das políticas. Portanto, o prazo de cinco anos estipulado pela Lei 11.114 para que toda a rede pública incorpore a população de crianças de seis anos de idade parece não considerar essas questões.

Para efeitos de compreensão acerca dos modos como se dá a implementação de reformas educacionais no Brasil, vive-se um momento privilegiado. Dar voz ao professor, certamente um dos principais afetados pelas mudanças geradas pela nova lei, poderá contribuir para esta compreensão. Tais manifestações, uma vez retiradas de seu isolamento e de seu individualismo, poderão servir para delinear novos espaços para o professor no cenário das políticas públicas.

## Métodos

Levando-se em conta que “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (Triviños, 1987, p.118), tem-se que o estudo apresentou características de um estudo quantitativo porque fez uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados e de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretendeu-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dos professores.

A população foi constituída pelos professores que atuavam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2010. Foram enviados questionários a todos os professores das redes públicas e de três escolas da rede particular, totalizando 549 questionários. Desse total, foram devolvidos 249, sendo 51 em branco. Assim, tem-se um total de 198 questionários válidos, correspondendo a 36% do total enviado, distribuídos entre duas redes públicas, aqui denominadas de R1 (Rede Municipal de Ensino, a maior da cidade e uma das maiores do Sul do País, sendo 154 informantes) e R2 (Rede Estadual de Ensino que gradativamente passará a atender somente ao Ensino Médio, com 32 informantes) e a rede particular (R3, com 12 informantes).

A inclusão dos professores de três escolas da rede privada serviu apenas como um contraponto às formas de implementação nas redes públicas sem, contudo, fazer um estudo comparativo mais completo. Os resultados serão apresentados em sua totalidade. Eventualmente serão feitas referências a algum aspecto relativo a alguma rede em especial, sempre que isto apresentar certa relevância.

Os dados do tipo *primários* foram obtidos por meio de questionário, contendo 10 perguntas abertas, as quais “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Diehl & Tatim, 2004, p.69). São questões que abordaram, essencialmente, a temática da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os conteúdos a serem trabalhados e os modos como se deu a mudança na estrutura do ensino, afetando o fazer pedagógico. Sobre os informantes, foram solicitadas informações relativas à sua formação e tempo de serviço, sem qualquer tipo de identificação. Antecipava as questões um texto explicativo sobre o título da pesquisa, o objetivo geral e as pessoas envolvidas, bem como a informação de que o projeto fora aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Univil, processo nº 010/10.

## Resultados e Discussão

A maioria dos professores que participou da pesquisa atua ou no 1º ou no 2º ano, não atendendo, portanto, as duas séries ao mesmo tempo. São, em geral, graduados em Pedagogia (86%) e pós-graduados (76%) em áreas afins. Têm entre 6 a 15 anos de experiência no magistério, estando a maioria em fase de consolidação de sua carreira. Isto indica a preocupação das redes em designar para as turmas de alfabetização professores já com uma significativa experiência na carreira do magistério.

Contudo, quando questionados sobre o tempo em que atuam em uma das séries iniciais, a maioria (40%) declarou estar entre 1 a 5 anos, em fase inicial, portanto. Parece haver a compreensão de que o profissional com mais experiência em educação é o mais indicado para assumir estas turmas, por já dominar uma série de dispositivos pedagógicos e por

isso mesmo ter mais condições de assumir o desafio de se adaptar às novas condições impostas pela mudança da lei.

Uma das questões feita aos professores foi: "Você recebeu algum tipo de orientação (curso, palestra, encontro, documento escrito etc.) sobre as mudanças resultantes da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos? (Em caso afirmativo, especifique o tipo de orientação e por quem foi dada)".

A maioria dos professores afirmou ter recebido algum tipo de orientação, contudo, o total de 28% relativo àqueles que responderam categoricamente um "não" é bastante alto (ressalta-se que não houve nenhum caso entre os professores da rede privada). A maior parte das informações foi obtida por meio da leitura de documentos escritos e/ou do livro do Ministério da Educação (MEC), ou via orientações repassadas no espaço escolar, seja pela supervisora, seja pelo diretor, em reuniões pedagógicas e até mesmo em conversas pelos corredores. Com relação ao livro do MEC "*O Ensino Fundamental de 9 anos [...]*", observou-se que alguns professores afirmaram ter recebido o referido livro sem, contudo, empregar o verbo *ler*. Isto suscita algumas indagações: será que o professor realmente leu o material? Se leu, conseguiu compreendê-lo e pautar sua forma de ensino nas orientações ali contidas?

No caso da R1, a escola mostrou ser a principal referência para a obtenção de informações, com especial destaque para a figura do supervisor. Em muitas respostas de professores desta rede, perceberam-se indícios de que houve pouca oferta de informações, por meio do emprego de palavras como *somente, um pouco, só*. Certamente as dimensões de uma rede pública que tem a tarefa de atender a todos os alunos das séries iniciais da maior cidade do estado são um dos mais significativos fatores que dificultam uma abordagem mais enfática das questões que envolvem o Ensino Fundamental de nove anos.

Foram feitas referências a palestras e cursos, especialmente no caso da R2. Por várias vezes os professores desta rede fizeram menção a uma formação continuada oferecida por uma das

universidades da região. Como aconteceu na R1, houve casos de professores que buscaram algo que pudesse ajudá-los, através especialmente de leituras e da mídia. Os órgãos gestores, no caso das redes públicas, também se fizeram presentes, indicando sua preocupação com a implementação da nova lei.

A questão seguinte foi: "Você tem dúvidas sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos? (Em caso afirmativo, especifique qual(is))". Aqui seria possível efetuar uma contraposição dos dizeres, das afirmações feitas anteriormente com o que seria agora respondido.

Apesar de o número de professores que afirmou não ter dúvidas ser relativamente significativo (62% na R1, 50% na R2 e 100% na R3), também o é o número daqueles que ainda têm questões a serem feitas (especialmente no caso da segunda rede). As dúvidas que foram apontadas são de variados tipos, mas a maioria recai sobre a ação do professor no cotidiano da sala de aula: conteúdos específicos de cada ano (também visto como currículo); metodologias e a questão da aprovação e da retenção dos alunos. Também houve preocupação mais diretamente relacionada com a criança, com a sua infância e as vivências lúdicas, com a sua maturidade, com a consolidação da alfabetização.

Um professor demonstrou preocupação para com os anos seguintes, especialmente para com o professor que dará continuidade ao processo iniciado nos dois primeiros anos. Outro professor manifestou-se com relação à Provinha Brasil, julgando que ela exige certas competências que obrigam o professor a propiciar atividades que antecipem certos conteúdos.

Quase que em decorrência disto, a avaliação (a retenção ou não do aluno) foi uma preocupação bastante citada pelos professores (especialmente por aqueles da R1). Houve referências a divergências de interpretações, a professores não preparados, a pais confusos.

As orientações recebidas pelos professores da rede particular parecem ter sido suficientes, já que todos afirmaram não ter nenhuma dúvida. Em relação às redes públicas, nas quais ainda há significativos

pontos de dúvidas, pode-se dizer que em unidades menores, cuja gestão é local, fica bem mais fácil o repasse de informações e orientações em geral. No caso das redes públicas há a preocupação com um discurso que seja padrão para todas as unidades, mas que para tal depende da compreensão de quem recebe e repassa as orientações.

## Considerações Finais

A despeito de qualquer tentativa de simplesmente implementar um novo formato para o Ensino Fundamental, é preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo, tanto os professores, em um primeiro momento, como os alunos que estarão envolvidos na prática desses professores, em um segundo momento. A partir das respostas dadas às questões aqui destacadas, parece possível afirmar que houve pouca informação dada aos professores, de um modo geral, considerando-se o significativo número deles que afirmou não ter recebido nenhum tipo de orientação. O cenário que se desenhou indica que há, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas. O fazer diário é o que parece gerar mais dúvidas.

No caso da R1, percebeu-se uma forte centralização nas figuras do supervisor escolar ou das pessoas do órgão gestor. A impressão que ficou é que para os professores foi exigida mais atividade de leitura dos documentos (incluindo o livro do MEC), caracterizando-se, talvez, como uma tarefa a ser por eles cumprida. Na R2, a tarefa parece que foi assumida pelos dirigentes, preocupados em ofertar cursos que pudessem dar os subsídios necessários ao professor que, para isso, foi retirado de sua sala de aula para a efetiva participação nos eventos. Considerando-se que a leitura é, muitas vezes, um ato mais solitário e que em cursos é dado o direito de o participante manifestar-se, pode-se dizer que no caso da primeira rede houve menos espaço para os professores se manifestarem do que na segunda.

Apesar de ter tido mais orientação sobre a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, os professores da R2 demonstraram ter mais dúvidas.

São dúvidas mais voltadas para o cotidiano da ação pedagógica, envolvendo conteúdos e metodologias. Na R1 também estas dúvidas existiram, mas houve outras mais voltadas para aspectos mais gerais, como a questão da avaliação e da orientação sobre alfabetizar ou não no 1º ano. Tais dúvidas parecem sugerir que há orientações desconstruídas com relação ao objetivo da nova série. O professor parece preocupado em ter clareza do que deve fazer e a simples leitura do documento não lhe foi suficiente. Na rede privada, não houve dificuldades, o que não impediu alguns professores de buscarem ampliar as informações que lhes foram passadas.

Além disso, é preciso considerar a rotatividade dos professores nas várias turmas, o que gera a necessidade quase que permanente de oferta de orientações e/ou cursos que atendam, sempre de novo, professores recém-chegados a estas séries.

Dada a absoluta novidade que marca a ampliação do Ensino Fundamental, há muita coisa ainda para ser compreendida. Certamente a Universidade tem um significativo papel a ser exercido nesse novo contexto, uma vez que se constitui no espaço privilegiado para a reflexão e para o avanço na produção do conhecimento. A turma de 6 anos, por todo o conjunto de lacunas que traz a sua implementação, abre-se como um espaço preñado de variadas possibilidades de atuação da Universidade, especialmente em atividades de pesquisa, que ganham relevância na tentativa de responder a alguns dos tantos questionamentos que cercam a ampliação do Ensino Fundamental, especialmente aqueles relacionados com a ação do professor.

## Referências

- Barbosa, J.J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006. Seção 1, p.1.

Cook-Gumperz, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Diehl, A.A.; Tatim, D.C. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Graff, H. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Kuenzer, A. et al. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

Maués, O.C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-111, 2003.

Perrenoud, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.9-27, 2003.

Ribeiro, M.L.S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Zan, D.D.P. *Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa?* 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2009.

Recebido em 30/6/2011, reapresentado em 11/6/2012 e aceito para publicação em 25/6/2012.

# Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?

## *Nine-years elementary school: the emergence of a new student?*

Rochele da Silva Santaiana<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho analisa o Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governo. As escolhas metodológicas para a realização do trabalho inserem-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Apresenta-se uma discussão sobre a infância e a sua escolarização, problematizando-se os discursos postos em circulação nas publicações do Ministério da Educação e examinando-se como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas educacionais. Discute-se que a emergência dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental ocorre por meio do governo dessa população infantil, que se torna escolar num sistema obrigatório de ensino e, com isso, alunos oficiais.

**Palavras-chave:** Emergência. Governo. Infância.

### Abstract

*This study analyzes nine-year Elementary School as a public educational policy, recognizing mandatory schooling for six-year old children in Elementary School as a means of government. Methodological choices for conducting the study are based on the field of Cultural Studies, from its post-structuralist aspect. A discussion about childhood and schooling is presented, together with both problematization of the discourses circulated in Ministry of Education publications and examination of how knowledge presented by these documents have legitimated educational proposals. The emergence of six-year old schoolchildren in Elementary School occurring through the government of this child population is discussed, in which schooling becomes a mandatory system of teaching and school children become officials.*

**Keywords:** Emergence. Government. Childhood.

### Introdução

É inegável que a legalização e, consequentemente, a institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos causam debates e embates. Aparentemente, vive-se uma novidade no cenário

educacional, tendo sido convidados a acreditar que se trata de uma medida inovadora que visa à melhoria da qualidade da educação nacional. Longe de estabelecer julgamentos morais sobre a validade ou não do Ensino Fundamental de nove anos, põem-se sob suspeita os discursos educacionais que consti-

<sup>1</sup> Doutoranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Paulo Gama, s/n., Prédio 12201, 7º andar, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: <rochelesant@gmail.com>.

tuem práticas contextualizadas em uma determinada época.

O debate sobre o Ensino Fundamental de nove anos foi, e provavelmente continuará sendo, uma constante no cenário educacional brasileiro. Embora pareça que, em 2006, essa política pública tenha surgido inesperadamente nos sistemas estaduais e municipais, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos não consiste em uma novidade completa. Se estrategicamente retroceder-se um pouco no tempo, será possível chegar à Lei Federal nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação -, que entre tantas medidas, já aponta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2001). Porém, é em 16 de maio de 2005 que é sancionada a Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (Brasil, 1996, 2005). Nesse mesmo ano, em 3 de agosto, o Conselho Nacional de Educação publica a resolução nº 3, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, além de estabelecer prazo até 2010 para os Municípios e Estados implementarem a obrigatoriedade em suas redes de ensino (Brasil, 2006a). Cabe ressaltar que a permanência do aluno na escola e a diminuição da evasão e dos índices negativos da alfabetização (repetências consecutivas na 1ª série) foram e continuam sendo argumentos importantes do Ministério da Educação (MEC) para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Após essa breve retomada das leis que antecederam e implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, destacam-se como preponderantes as questões da infância e seu processo de institucionalização e escolarização que vieram aos poucos constituindo um campo de possibilidades para que o aluno de seis anos no ensino obrigatório emergisse contemporaneamente como uma necessidade do Estado.

## Infância e modernidade

A criança e as discussões sobre a infância fazem parte do cotidiano de muitos pesquisadores que se encontram profissionalmente envolvidos com crianças e com os adultos que interagem com elas, sejam eles docentes, familiares ou representantes de instituições que lidam com a população infantil e municípios. Por isso, é possível apontar muitas explicações e defesas do que é a infância ideal e de como esta deve ser educada, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Vê-se que, sob diversos aspectos, a infância é conformada por certos ideais, frutos de mecanismos de subjetivação trazidos pela modernidade, sendo desde então construída sob binarismos e classificações. Essas classificações posicionam a criança como aprendente, não aprendente, boa, ruim, saudável, doente, protegida, de classe popular; enfim, são muitos os olhares que concebem as múltiplas infâncias.

Pensar em múltiplas infâncias distancia todos da ideia da infância ingênua, pura, que precisa ser protegida e educada pelos adultos. Essa visão, de forma muito forte, naturalizou-se como sendo o estado normal de ser criança, e a ela ainda se remete invariavelmente. O que é importante destacar é que, da Idade Média até a Modernidade, houve a criação de uma noção de infância, tal qual é conhecida até hoje. Isso é efeito de uma ideia instauradora sobre o que seja a infância, que foi se "Afirmando cada vez mais em épocas como o Renascimento, para se consolidar a partir do Século das Luzes" (Dornelles, 2005, p.14).

Ariés (1981, p.28), define algumas datas que posicionam a ideia de infância como condição praticamente inexistente até o século XIII. A percepção de um tempo determinado para os sujeitos de uma determinada faixa etária denominada infância evoluiu na arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, "Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII".

Até a Idade Média, não havia uma concepção de um mundo infantil, com características peculiares

que diferiam das do adulto. A criança da Idade Média tinha acesso a toda forma de conhecimento social e cultural dos adultos. Para Postman (1999), não existia o sentimento de infância relacionado com a educação. É com o advento da Modernidade que se vê nascer a ideia de infância tal como se concebe hoje. Portanto, essa é uma história recente.

É possível perceber que a infância não é somente uma questão biológica ou cronológica, mas sim o produto de uma constituição cultural e social. A cultura moderna constituiu o sujeito infantil a partir de um discurso em que ele é diferente do outro, que é o adulto. Seria necessário, então, preparar esse sujeito, educá-lo para a vida adulta. Houve, certamente, transformações sociais que permitiram a emergência da concepção de infância, mas alia-se a elas a questão de que a escola soube articular, de forma muito competente e produtiva, uma "Modalidade de poder 'invisível': a disciplina" (Souza, 2005, p.170) no processo de tornar as crianças educadas. O poder disciplinar permite o controle do corpo, "Que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde" (Foucault, 2002, p.117), sendo todas essas habilidades amplamente trabalhadas na escola moderna e, ainda hoje, esperadas dessa instituição como parte de suas funções na constituição dos sujeitos alunos.

É importante lembrar, contudo, que não somente a disciplina no eixo-corpo é objetivada na escola, mas também a disciplina em seu eixo-saber. Ambas engendram formas de constituir os sujeitos, de dar significado ao mundo, estando, assim, "Eminentemente articuladas com os regimes de verdade" (Veiga-Neto, 2006, p.26).

Se a infância tornou-se alvo e objeto de cuidados específicos enquanto parte da população, tornou-se também objetivada por políticas públicas específicas, como o Ensino Fundamental de nove anos. Um dos objetivos do governo é, por meio de técnicas e estratégias, dirigir a conduta alheia e "Estruturar o eventual campo de ação dos outros" (Foucault, 1995, p.244). Pode-se dizer, portanto, que uma política como o Ensino Fundamental de nove anos se presta, entre tantas coisas, ao exercício do governo da população infantil. A população

infantil constitui-se de sujeitos que necessitam ser conduzidos para que deles se extraia a máxima produtividade e para que assim se consiga, futuramente, manter uma população sadia, educada, preparada para a vida adulta. Com o Ensino Fundamental de nove anos, o investimento está sendo feito no começo, mais cedo, com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Conforme Dornelles (2005, p.19), "No governo dos outros, o poder se exerce para administrar a conduta e as ações das populações"; no caso da população infantil, esta se encontra imersa em uma rede de poder e saber que procura constantemente capturá-la. Tal captura é exercida como forma de melhor gerenciar a infância, para produzi-la de acordo com determinadas verdades, fabricadas por meio de práticas que podem ser pedagógicas ou induzidas por políticas públicas.

Os discursos que oficializam determinadas infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas, articulam formas de conduzir a conduta dos infantis. Os discursos, cita Foucault (2003a, p.284), revestem-se de uma "Série de finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo". Essa lógica é também visível nas estratégias discursivas que visam ao governo da infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Dean (1999, p.11) esclarece que o governo se realiza de forma plural, pois há "Uma pluralidade de agências e autoridades governantes, de aspectos de comportamento a serem governados, de normas evocadas, de propósitos pretendidos e de efeitos, resultados". No Ensino Fundamental de nove anos, o governo da população infantil não se dá somente sobre a infância. Procura-se atingir os docentes que atuam com as crianças, uma vez que eles organizam orientações pedagógicas para as escolas. O Ensino Fundamental de nove anos capitaliza-se para obter melhores resultados e para atingir os propósitos de que se fala Dean (1999, p.11), articula-se com sujeitos e instituições "Cujas responsabilidades estão aí para garantir a regulação". Assim, todos são mobilizados no exercício do governo da população.

A escola, de certa forma, mantém-se ainda como a instituição que não só educa por meio dos saberes, como também disciplina através de suas rotinas, horários, comportamentos. Ela defende determinados valores, atitudes e padrões culturais, tudo o que compõe e dispõe um currículo escolar. Isso nos leva a concordar com Bujes (2005, p.192) quando diz que a infância escolarizada se gestou em uma complexa rede de “Estratégias, de táticas, de técnicas de poder que possibilitaram seu governo”. Sobre o governo infantil, é possível ver claramente as estratégias que o MEC prescreve em suas orientações:

[...] os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino - na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar (Brasil, 2004c, p.17).

O exposto acima sobre o Ensino Fundamental de nove anos remete ao argumento de Dahlberg *et al.* (2003, p.17), de que “O que essas idéias ou elaborações têm em comum é que elas produzem uma criança pobre, passiva, individualizada e incapaz e, por conseguinte, uma prática pedagógica para corresponder a isso”. Embora os autores não estejam se referindo ao Ensino Fundamental de nove anos, mas às políticas implementadas nas sociedades contemporâneas para a qualidade de vida e da educação da primeira infância, o caráter crítico em sua escrita encontra convergência com a visão do Ensino Fundamental de nove anos como política de inclusão social, ou seja, constituem-se formas de intervenção pedagógica que pretendem qualificar a educação da infância desprovida economicamente: a criança pobre, a criança da classe popular. Os argumentos do Ensino Fundamental de nove anos destinam-se às crianças de classes populares, uma vez que as demais já se encontram inseridas em um contexto escolar. É essa camada populacional, a popular, que interessa ao

Ensino Fundamental de nove anos, pois é no futuro dessas crianças que o investimento se embasa e se sustenta enquanto política afirmativa.

### Infância e escolarização

A questão das relações de poder, saber e infância faz parte da história de escolarização da criança. Sempre que se faz necessária uma intervenção sobre a população infantil, determinados regimes de verdade e determinados discursos são operacionalizados e tomados como únicos e verdadeiros. Esses saberes incidem sobre o sujeito infantil por meio de relações de poder, as quais vão identificá-lo, nomeá-lo e colocá-lo em visibilidade. Campos de saber sobre a infância são condições de possibilidade para o exercício de poder sobre ela, e o inverso acontece igualmente. Entende-se que o Ensino Fundamental de nove anos tem a escola como o *locus* para a sua efetivação, mas, para isso, é necessário objetivar a criança que será incluída no Ensino Fundamental, transformando-a “Em foco de sua observação, e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber” (Corazza, 2001, p.44).

A produção de saberes sobre a infância permitiu pedagogizá-la, instituindo uma narrativa sobre como deve ser essa fase da vida do indivíduo. A escola, nesse intento, teve um papel fundamental na institucionalização do olhar pedagógico para a criança.

[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguidas leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (Foucault, 2003b, p.122).

Ao estudar a criança, atribuir-lhe significados e características, o processo de escolarização, além de promover “Um exercício de poder sobre os infantis, esteve associado a um complexo processo de produção de saberes sobre essa etapa da vida dos sujeitos” (Bujes, 2005, p.191).

A infância objetivada pelo Ensino Fundamental de nove anos emerge por uma vontade de poder, instituído legalmente por uma política educacional, operacionalizada sob a égide do Estado. Tal política entende que a "Inclusão das crianças a partir de seis anos na Educação Básica visa a assegurar acesso mais cedo ao conhecimento e, com isso, proporcionar aprendizagem mais ampla" (Brasil, 2004b). Por citar os materiais do MEC, não significa que o Estado seja visto aqui como o único ponto irradiador de poder, do qual emergem as decisões em relação à educação, mas sim como uma das instâncias que regulam, avaliam e conduzem a educação nacional, ou seja, a educação das crianças.

O processo de efetivação de uma política pública pelo Estado torna-se não só avaliativo, como também regulador, porque institui práticas para medir, regular, contabilizar, como vemos cotidianamente no universo educacional, na produção das estatísticas e nas menções às avaliações de pesquisas nacionais sobre o desempenho dos alunos. A lógica global que determina nortes a serem alcançados para que os países sejam considerados como provedores de uma educação de qualidade também impera num jogo de forças que ultrapassa o Estado. Aqui cabe importante consideração de Popkewitz (2004, p.122) sobre a relação da globalização com a instauração de padrões universais em educação:

Essa noção de globalização diz respeito à maneira como determinados sistemas de idéias são utilizados como universais e feitos parecerem disposições naturais da criança ou do professor que são bons, bem-sucedidos, competentes e que crescem evolutivamente. Essa noção de globalização se concentra nas maneiras como as idéias de certas localidades históricas e campos sociais são consagradas pelo esvaziamento da história e, assim, são consideradas e tratadas como sendo universais e apropriadas para todos.

O Estado, como agência provedora e instauradora de políticas públicas para a educação, está envolvido nessa lógica, juntamente com tantas outras instituições e interesses. Faz-se essa ponderação para mostrar que uma vontade de poder não

provém de um único polo em relação à infância, mas de muitas agências que visam a governá-la. Sendo assim, as relações de poder em uma sociedade não provêm de um único foco, sendo "Baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido" (Gallo, 2004, p.89).

Para respaldar a ampliação do Ensino Fundamental, constitui-se todo um campo de saber sobre a criança que se quer inclusa nessa etapa do ensino. Supõe-se que, de forma hábil, o Ensino Fundamental de nove anos combina duas ações simultâneas e interdependentes: a produção de um saber sobre a criança de seis anos e a efetivação desse saber pela escola por meio de ações pedagógicas orientadas pelo MEC.

A política do Ensino Fundamental de nove anos é, então, compreendida como "Uma forma de governamentalização de cada indivíduo e da população" (Corazza, 2001, p.77), ou seja, uma racionalidade política que visa à abrangência nacional, mas que também procura exercer o governo de cada sujeito infantil a que se destina. Provavelmente, esse governo se dará através da internalização dos saberes produzidos a partir das e com as relações de poder que prescrevem como deve ser o ensino e a aprendizagem da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Essas verdades, ao se capilarizarem pela sociedade, são tomadas como únicas, como a melhor forma de incluir e educar a criança no Ensino Fundamental, dando emergência a um novo aluno, o de seis anos.

### **A emergência do aluno de seis anos no ensino fundamental**

A escola moderna é uma instituição que nem sempre existiu. Pode ser vista como um lugar, entre tantos outros, em que se dá o governo dos sujeitos infantis. Essa instituição não surgiu no cenário histórico subitamente; houve condições de possibilidade para que se constituísse enquanto maquinaria de governo da infância que "Reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI" (Varela & Alvarez-Úria,

1992, p.68). A construção da noção de infância, também ocorrida na Modernidade, foi contributo para a "Emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças" (Varela & Alvarez-Úria, 1992, p.69).

De acordo com Klaus (2003, p.72), "Um suposto caráter natural e legítimo da escola tem sido constantemente reforçado por uma série de discursos". Esses discursos são tanto veiculados pela mídia, quanto operacionalizados pelas políticas públicas. São também difundidos por outras instituições, que convocam para si a função de debater a qualidade da educação existente no País. Por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 19/12/2006 lançou, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC, o Aprova Brasil - um estudo em 33 escolas brasileiras que demonstraram boas práticas e que ajudaram as crianças de famílias de baixa renda a melhorar seu rendimento escolar.

Os discursos emanados de múltiplos lugares e instâncias sociais e políticas naturalizam o papel da escola, que é de educar, ou melhor, tornar as crianças educáveis, por meio de valores e conhecimentos legitimados como os adequados para o ensino-aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer, com isso, que a Modernidade apostou no processo de escolarização da infância "Em virtude de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político" (Trindade, 2004, p.385). Esses argumentos não só se universalizaram, como se tornaram parte da história da escola, sustentando a ideia de que os que por ela passam têm chances de um futuro melhor e promissor.

O discurso escolar, por sua vez, naturalizou a concepção do sujeito aluno, aprendiz, que necessita de um mestre para ensiná-lo. Narodowski (1994, p.22), a esse respeito, alerta que a "Infância atual é visualizada frequentemente ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar". As atividades escolares organizaram-se, ao longo do tempo, de forma a ordenar e socializar, mas, principalmente, disciplinar o tempo e o espaço das crianças durante o período em que os alunos na escola permanecem.

Construiu-se, assim, a categoria aluno, de forma a complementar a categoria infância, mas transcendendo esta, como esclarece Narodowski (1994, p.23):

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância em geral. A criança aparece em primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

A criança é o princípio para a criação do aluno, e é no interior da instituição escolar que este será preparado de forma legítima para a vida adulta, ou seja, será preparado para a civilidade, o trabalho, a manutenção de uma sociedade de cidadãos conscientes e responsáveis por si e pelos outros.

É possível constatar que a escola, de forma exemplar, regulou e ainda regula a conduta dos sujeitos infantis no processo de transformá-los em alunos. Isso se dá conectado à produção de saberes construídos sobre a infância, individualizando o sujeito infantil, perscrutando-o, observando-o, regulando-o para efetivamente conseguir seu governo.

Analisando-se os materiais do MEC, principalmente o documento "*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*" (Brasil, 2006b), observa-se toda uma produção de saberes específicos. Esses saberes são produzidos para orientar o trabalho pedagógico e as atividades escolares para a criança de seis anos de idade:

Em função da necessidade de incluir imediatamente as crianças de seis anos, o MEC produziu a orientação aos sistemas, em nove

capítulos elaborados por especialistas. Com o documento, as escolas terão informações relevantes para o atendimento adequado aos estudantes. Nele são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Brasil, 2006b, *online*).

Pode-se observar que os temas a que se refere o documento são os títulos dos capítulos do documento de 139 páginas, que visa a orientar os sistemas de ensino em relação às questões particulares e singulares da infância, bem como aos processos de alfabetização, avaliação e metodologias que consistem em propostas de atividades passíveis de serem desenvolvidas com crianças de seis anos de idade. Por esse motivo, trabalha-se com a ideia de emergência do aluno de seis anos. Surge um determinado tipo de aluno e um determinado saber sobre como trabalhar com esse aluno de forma a garantir uma boa aprendizagem.

A emergência desse aluno deu-se articulada a uma pretensa noção de que a criança de seis anos, outrora de responsabilidade da Educação Infantil, precisa ser incluída no Ensino Fundamental, e incluída com qualidade. Dado que essa inclusão não pode ocorrer ao acaso, é construída toda uma proposta pedagógica para o trabalho a ser desenvolvido com a criança de seis anos, para que se evitem transposições inadequadas de conteúdos, como orienta o MEC.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove

anos, considerando o perfil de seus alunos (Brasil, 2004a, p.17).

Chama atenção, nessa passagem do programa, a referência à “tradicional primeira série”. É expresso como algo que não deve acontecer com as turmas de seis anos, algo que precisa ser renovado, transformado de acordo com um novo perfil de aluno - como se todo o trabalho desenvolvido em todas as turmas de primeira série pudesse ser classificado, até então, como tradicional, e o trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos na Educação Infantil não correspondesse ao que se deseja para esse novo perfil de aluno. Parece, também, que algo antigo precisa ser substituído por algo novo, mais compatível com o momento social em que vivemos. Cabe ressaltar que, ao se analisar o que é proposto no documento, constata-se a existência de capítulos privilegiando uma ampla discussão sobre as questões da alfabetização e do letramento e sobre como esses processos podem ser utilizados nas atividades que podem ser realizadas com as crianças de seis anos. Deve-se ressaltar a importância dessa discussão no documento sobre alfabetização e letramento do Ensino Fundamental de nove anos, trazendo-se o alerta de Trindade (2005, p.129) quanto ao descarte que se faz de “velhos” discursos, substituindo-os por “novos”, com base em falas de professoras colhidas para tal fim:

[...] fragmentos de falas, se analisados de forma descontextualizada, podem vir a ser interpretados com forte acento classificatório, como se fosse possível encapsular a formação e atuação docente em um único discurso ou de uma única epistemologia: essa prática docente é tradicional, ela é construtivista, ela já trabalha com letramento etc. Queremos alertar que se faz necessária a resignificação de determinadas atividades - reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas considerando a compreensão e os usos que são feitos das mesmas.

Embora se fale mais especificamente sobre a atuação docente, considera-se importante refletir sobre isso, pois, na apresentação do documento norteador do trabalho pedagógico a ser feito pelo

Ensino Fundamental de nove anos, a primeira série é nomeada como tendo conteúdos e atividades tradicionais. Portanto, é possível pensar que a proposta do MEC tem a pretensão de investir na inovação, em metodologias que assegurem um trabalho diferenciado com as crianças de seis anos. Deve-se sinalizar como essa questão tomou importância aliada à emergência da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Ao que parece, a emergência da criança de seis anos está intimamente ligada à ideia de uma criança que se torna escolar, que estudará num sistema obrigatório de ensino e será um aluno "oficial". O próprio nome do documento repassado pelo MEC para as escolas do País, com o subtítulo "*orientações para a inclusão da criança de seis anos*", (Brasil, 2006b) sugere que estar no Ensino Fundamental é estar incluído na instituição escola, num sistema formal de educação, como se estar na Educação Infantil, que também é uma instituição escolar, mas que não tem caráter obrigatório e, portanto, não seria tão "oficial", fosse uma perda para a aprendizagem da criança, pois não seria algo tão sério quanto o trabalho a ser desenvolvido pela nova estrutura do Ensino Fundamental.

Esses e outros discursos criados e postos em circulação pelo Ensino Fundamental de nove anos funcionam estrategicamente, uma vez que não basta somente implementar o aumento da escolaridade obrigatória - é preciso que os discursos se entranhem no tecido social como uma trama bem articulada. E isso ocorre por meio de inúmeras estratégias, como pelo exemplo exposto anteriormente, com a ampla publicação e divulgação de materiais de apoio às escolas que convergem em assuntos relacionados ao Ensino Fundamental de nove anos.

Tais discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor dessa política pública. Por isso, problematizam-se os discursos que fizeram emergir no cenário educacional a criança de seis anos, bem como os saberes produzidos para essa população infantil. Faz-se isso por se entender, a exemplo de Foucault (2003a), que os discursos são práticas que constituem as coisas das quais falam.

Constata-se que não foi a questão do aumento de anos escolares que causou diversos estranhamentos, mas sim a obrigatoriedade de o aluno iniciar o Ensino Fundamental aos seis anos. Concorda-se com Bujes (2006, p.221) quando diz que "A passagem pela escola quanto mais precoce, mais desejável, mais indelével suas marcas, mais duradoura sua influência"; parece que é nessa lógica que o MEC justifica suas ações. Mesmo não compactuando com tal ideia, é importante discutir como determinadas mentalidades posicionam os sujeitos na educação e veem, nas ações produzidas *pela* e *na* escola, possibilidades de constituição de cidadãos. A crença parece ser a de que os efeitos dessa constituição no espaço escolar serão mais eficientes se o investimento começar já com as crianças menores.

O sistema deve analisar se a criança que já cursou, com menos de seis anos de idade, o último ano da pré-escola no ano anterior à matrícula no Ensino Fundamental, ingressa no 1º ou no 2º ano de Ensino Fundamental de nove anos. Esta observação leva em conta que o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância, deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e não uma repetição desse trabalho. A possibilidade de a criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino aprendizagem (Brasil, 2006c, p.4).

É frisado que o 1º ano não deve se constituir em uma repetição da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se destaca que incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental garantirá melhores condições de ensino-aprendizagem, e isso ocorre dado o caráter escolar do Ensino Fundamental. Lopes (2006, p.1834) diz que "Conhecer para governar é um princípio evidente na escola", e o número expressivo de crianças de seis anos que serão anualmente matriculadas no Ensino Fundamental representa um considerável contingente populacional que será agora

conhecido e sobre o qual será possível agir para normalizar, disciplinar, vigiar e controlar. Esse contingente, em sua grande maioria, parecia escapar às malhas do poder produzidas pela maquinaria escolar ao também estar fora da Educação Infantil aos seis anos de idade.

Garantir a aprendizagem de forma reconhecidamente eficaz sempre foi prerrogativa do Ensino Fundamental. O tempo para que essa aprendizagem aconteça agora com o aluno de seis anos de idade na escola obrigatória é o tempo escolar, "Que vai determinar o tempo de sujeito enunciando para ele como, o que, e em qual fase do desenvolvimento determinadas aprendizagens devem acontecer" (Lopes, 2006, p.1830).

Para garantir uma melhor e maior inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental, o MEC propaga quais as melhores e mais desejáveis práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no espaço institucional do 1º ano ao distribuir para as escolas um manual de orientações para que a inclusão da criança de seis anos ocorra adequadamente.

Conforme Foucault (2003a, p.23), "A emergência se produz sempre em um determinado estado das forças". Pelo que foi analisado com este trabalho, oriundo de uma pesquisa maior, vê-se que diversas condições de possibilidade fizeram com que emergisse, no cenário educacional, o aluno de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Forças econômicas, sociais e culturais articularam-se de forma a produzirem, no presente, não só o aumento de anos de permanência no Ensino Fundamental, mas principalmente o ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório, ocorrendo com isso a supressão de um nível da Educação Infantil.

## Considerações Finais

As políticas educacionais são arranjadas e organizadas de modo a se apresentarem de forma confiável e segura, como a melhor opção para a sociedade atual. Os sujeitos são historicamente convidados a internalizar as proposições que lhes são apresentadas pelos mais variados meios de comunicação impressa e televisiva, entre outros. As leis

servem para dar garantias legais, mas a eficiência de certas medidas, como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, só se dará por meio de uma mobilização dos agentes educacionais envolvidos: professores, alunos, famílias, comunidade escolar em geral. Portanto, retomando a questão inicial do título deste artigo, pergunta-se: será esse um novo aluno? Ele não esteve sempre aí conosco, seja na Educação Infantil ou já no Ensino Fundamental? Acredita-se que tais questões não precisam ser respondidas de imediato, mas podem servir de estímulos para pensar e propor ações pedagógicas no ensino de nove anos.

É importante retomar que a escola, mais uma vez, é colocada como a melhor possibilidade de melhoria de vida, e não só no campo intelectual e profissional - ela também vem adquirindo uma responsabilidade cada vez mais investida do social. Ao se apresentar o Ensino Fundamental como a melhor opção para as crianças de seis anos, privilegia-se um formato escolar reconhecidamente institucional que, desde seu surgimento, foi atrelado à transmissão do conhecimento e da cultura mundial acumulada.

Ser um aluno de seis anos no Ensino Fundamental é estar apto para ser educado e alfabetizado, o que certamente pode acontecer. Porém, o que está em questão aqui é como determinados enunciados vão ganhando forma e um estatuto de verdade ao dizerem sobre como é essa criança no discurso dessa política educacional. Não faz muito tempo que esse mesmo sujeito surgia em documentos, legislações e orientações de muitos governos estaduais e do federal como um ser em desenvolvimento na Educação Infantil. O discurso opera mudanças de acordo com a época em que ele se faz necessário e verdadeiro.

No discurso do Ensino Fundamental de nove anos, destaca-se a produção desse sujeito, alguém que pode vir a ser um bom trabalhador, um bom cidadão. Por isso, esse sujeito deve ser trazido para o ambiente ordenador da escola agora mais cedo, para que desde os seis anos se possam potencializar determinadas características na infância, garantindo-se uma população adulta mais ativa, produtiva e auto-

governada. Esse novo sujeito garantirá menos gastos com políticas paliativas e compensatórias da ordem social no futuro. No entanto, não é preciso ver este momento educacional como se fosse refém de uma visão única e global, mas pensar, sim, em possibilidades de fazer do Ensino Fundamental de nove anos uma política que respeite a infância e que promova uma educação de qualidade.

## Referências

- Ariés, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o plano nacional de educação. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental de nove anos*: relatório do programa. Brasília: MEC, 2004a.
- Brasil. Ministério da Educação. Encontro discute ampliação do ensino fundamental. *Assessoria de Comunicação Social*, 3 nov. 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?id=>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004c.
- Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005. Seção 1, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>.
- Brasil. Ministério da Educação. *Terceiro relatório do programa: ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Brasília: MEC, 2006c.
- Bujes, M.I.E. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: Silveira, R.M.H. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ulbra, 2005. p.185-196.
- Bujes, M.I.E. Outras Infâncias? In: Bujes, M.I.E.; Sommer, L.H. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006. p.217-231.
- Corazza, S.M. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Dean, M. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.
- Dornelles, L.V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Rabinow, P.; Dreyfus, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- Foucault, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003b.
- Gallo, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade*, v.29, n.1, p.79-97, 2004.
- Klaus, V. *A família na escola: uma aliança produtiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- Lopes, M.C. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: Colóquio sobre Questões Curriculares, 8., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: NUP, 2006.
- Narodowski, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Rio de Janeiro: São Francisco, 1994.
- Popkewitz, T.S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: Burbules, N.C.; Torres, C.A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.107-125.

Postman, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Souza, N.G.S. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. *Educação e Realidade*, v.30, n.1, p.169-186, 2005.

Trindade, I.M.F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra*. Bragança Paulista: USF, 2004.

Trindade, I.M.F. Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: Moll, J. *Múltiplos alfabetismos: diálogos com*

a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.123-133.

Varela, J.; Alvarez-Uria, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n.6, p.68-96, 1992.

Veiga-Neto, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: Rago, M. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

Recebido em 24/7/2011, reapresentado em 24/5/2012 e aceito para publicação em 11/6/2012.

# Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos<sup>1</sup>

## *An analysis of the manifestations of the National Council of Education about the school of nine years*

Andréia Silva Abbiati<sup>2</sup>

Cleiton de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental brasileiro passa a ter nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Esta medida tem implicações administrativas, pedagógicas e financeiras para a manutenção e desenvolvimento do ensino, gerando consultas dirigidas ao Conselho Nacional de Educação. O presente artigo tem como objetivo a análise das manifestações deste Colegiado referentes à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no período de 1998 a 2009. Os procedimentos metodológicos empregados para a realização desta pesquisa foram a análise bibliográfica e a análise documental. As manifestações analisadas, em número de 16, foram agrupadas em 3 categorias de análise: as iniciativas para a manifestação do colegiado, os conselheiros relatores e os assuntos tratados. A pesquisa detectou, ainda, "silêncios" nestas manifestações, referentes aos seguintes assuntos: demanda escolar, adequação dos espaços físico e material e proposta curricular para a nova realidade.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental de nove anos. Conselho Nacional de Educação. Política educacional.

### Abstract

*With the promulgation of the Federal Law nº11.274/2006, Brazilian Elementary School now has a duration of nine years instead of eight, with the inclusion of six-year-old children. This measure has administrative, educational and financial implications and development of education, generating queries sent to the National Council of Education. The aim of this article was to analyze the manifestations of this Board regarding to the expansion of Elementary School from eight to nine years in the period of 1998 to 2009. The methodological procedures used in this research were a bibliographic and documentary analysis. The total of sixteen manifestations analyzed were grouped into three categories of analysis: the initiatives for the manifestation of the board, the counselor reporters, and treated issues. The survey detected "silence" in these manifestations on the following issues: demand for schooling, adequacy of physical space and material, and the curriculum proposed for the new reality.*

**Keywords:** *Nine-years elementary school. National Council of Education. Educational policy.*

<sup>1</sup> Parte deste artigo foi publicada no IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPED). São Carlos: UFSCar, 2009.

<sup>2</sup> Supervisora de Ensino, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino, Região de Mogi Mirim, Av. Santo Antônio, 248, 13800-000, Mogi Mirim, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.S. ABBIATI. E-mail: <andrea.abbiati@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Professor Doutor, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, Brasil.

## Introdução

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e declara como princípios do ensino, dentre outros, a igualdade de condições de acesso e permanência, a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, a oferta de uma escola com um padrão mínimo de qualidade para todos, independente das diferenças sociais, econômicas ou raciais que possam existir (Brasil, 1988).

Os indicadores nacionais comprovam o quanto o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental, uma vez que cerca de 97% das crianças estavam na escola em 2006, ano em que foi publicada a Lei nº 11.274/2006, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso aos seis anos de idade (Brasil, 2006a). Entretanto, se o Ensino Fundamental experimentou significativa ampliação do atendimento, nosso País está distante de alcançar o almejado padrão de qualidade expresso na Lei Maior.

Considerando que a Lei nº 11.274/2006 inova em relação à duração do Ensino Fundamental, bem como dá aos “Municípios, Estados e Distrito Federal o prazo até 2010 para implementar” esta obrigatoriedade, conforme seu Art. 5º, é de se esperar que os diferentes sistemas de ensino necessitem de orientações para efetivar tal ampliação. Surge, então, o problema de viabilizar esta implementação, uma vez que a mesma traz implicações administrativas, pedagógicas e financeiras.

O artigo tem como objetivo geral analisar as manifestações emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), referentes à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ocorrida no Brasil, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, de acordo com a Lei citada.

O período de análise estabelecido foi de dezembro de 1998, ocasião em que o Colegiado manifestou-se pela primeira vez sobre o assunto, por intermédio do Parecer CNE/CEB nº 20/1998, a dezembro de 2009, quando aprovou o Parecer CNE/CEB nº 22/2009, última manifestação antes de 2010,

prazo estabelecido para implementação da medida (Brasil, 1998, 2010a).

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se a análise bibliográfica e documental. A análise bibliográfica foi realizada por meio de levantamento, seleção e estudo de fontes concernentes à ampliação do Ensino Fundamental no Brasil. A análise documental foi realizada por intermédio do levantamento e exame da legislação e das manifestações do CNE pertinentes à temática.

Para tanto foram observadas as recomendações para a adoção deste procedimento, conforme Lüdke e André (1986) e Chizzotti (1998); a compreensão da documentação não se resumiu ao nível do conteúdo manifesto dos mesmos, segundo Triviños (1987); a análise do conteúdo da documentação foi elaborada de acordo com Bardin (1977).

As manifestações do CNE foram assim categorizadas: assuntos tratados, iniciativas que desencadearam as manifestações, os conselheiros relatores e os silêncios detectados.

## O Ensino Fundamental de nove anos

A primeira normatização, em nível nacional, do Ensino Elementar deu-se com a “Lei Orgânica do Ensino Primário”, Decreto-Lei nº 8.529/1946. Esta iniciativa é parte da chamada “Reforma Capanema”, aprovada após o governo getulista do Estado Novo. De acordo com o documento, o “Ensino Primário fundamental [é] destinado às crianças de sete a doze anos”, podendo ser oferecido “Em dois cursos sucessivos, o elementar e o complementar” (Art. 3º), aquele terá a duração de quatro anos e este de um ano. Acrescentou que o ano escolar terá a duração de “Dez meses, divididos em dois períodos letivos. De um para outro ano escolar haverá dois meses de férias” (Brasil, 1946, p.113).

Antes desta iniciativa, o governo central, no período imperial, e o federal, no período republicano, se encarregavam da normatização e manutenção do Ensino Elementar no Município da Corte e, posteriormente, no correspondente Distrito Federal. A não preocupação com este nível de ensino, em todo o

território, deveu-se à interpretação que prevaleceu do Ato Adicional de 1834, delegando este nível de escolarização às províncias e depois aos estados. Em duas únicas ocasiões, 1918 e 1938, o governo federal fez intervenções, com a intenção de nacionalizar escolas no período de guerras.

Sucedendo à "Reforma Capanema" foi promulgada a primeira "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", Lei nº 4.024/1961. O curso primário teve sua duração prevista "no mínimo em quatro séries anuais", podendo estender sua duração por até mais dois anos. A carga horária mínima de 24 horas semanais e de 180 dias letivos, excetuando-se o reservado a prova e exames, foi estabelecida para o Ensino Médio, não havendo referências em relação ao Ensino Primário (Brasil, 1961). Esta Lei tramitou no Congresso desde 1948, período de redemocratização do País, sendo resultante de intensos debates, principalmente em relação à descentralização do ensino e à questão ensino público *versus* ensino particular.

Durante o período autoritário militar, a partir de 1964, foi promulgada, sem maiores discussões, a Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. O primeiro compreendendo o antigo primário e o ginásio (primeiro ciclo do Ensino Médio) passa a ter "A duração de oito anos letivos e compreenderá", anualmente, pelo menos 720 horas de atividades (Art. 18). A duração do semestre será de, no mínimo, 90 dias letivos e de 180 dias no ano escolar, sendo este considerado independente do ano civil. Para o ingresso no ensino de 1º grau, a idade mínima estabelecida foi de sete anos, porém delegou às "Normas de cada sistema" a possibilidade de ingresso "Com menos de sete anos de idade" (Brasil, 1971, p. 6377).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, de iniciativa do legislativo, foi elaborada em regime de reconstrução democrática, globalização da economia, reestruturação produtiva e de questionamentos sobre o papel do Estado. A Lei estabelece que o Ensino Fundamental é obrigatório a partir dos sete anos de idade e "Facultativamente a partir dos seis anos", sendo "Obrigatório e gratuito na escola pública", estabelecido com a

"Duração mínima de oito anos". O ano letivo foi estabelecido com o mínimo de "Oitocentas horas" e "Duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (Brasil, 1996, p.27833).

Merecem destaque três iniciativas verificadas na primeira década deste século: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, que estabelece, dentre objetivos e metas, a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental com início aos seis anos de idade; a Lei nº 11.114/2005, que tem como objetivo a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade; por último, a já citada Lei nº 11.274/2006, que mantém a matrícula inicial aos seis anos e amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, dando o prazo até 2010 para implementação da medida (Brasil, 2001, 2005a, 2006a).

As medidas adotadas procuraram responder: às exigências da democratização do acesso ao ensino, à ampliação da escolaridade das crianças de classes populares ao movimento verificado em diferentes países, inclusive na região, à ampliação da escolaridade obrigatória e às expectativas do mundo produtivo.

As iniciativas encontraram eco em sistemas municipais, tendo em vista o esquema de financiamento, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que considera o custo-aluno. Assim, em 2005, 24,2% das matrículas no território nacional se inseriam no ensino de nove anos (Silva & Scaff, 2009). A "Motivação perdeu razão de ser com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, já que este passou a abranger toda a Educação Básica, incluindo, portanto, também a Educação Infantil na sua integralidade" (Saviani, 2011, p.84). Corroborar esta afirmação, a verificação de que o valor aluno-ano para a pré-escola integral, nos anos de 2007 a 2009, fosse inferior ao do Ensino Fundamental integral; em 2010 os valores foram iguais (Gemaque, 2011). Apesar desta verificação, o processo de municipalização do Ensino Fundamental sofreu influências de outras variáveis além da econômica, sendo irreversível a participação dos municípios na responsabilização por redes e sistemas de ensino no período estudado.

A promulgação da Lei nº 11.274/2006 impõe “Razoáveis modificações na estrutura e no funcionamento do Ensino Fundamental, com vistas a questionar as necessidades que devem ser preenchidas pela agenda da área” (Martins, 2006, p.363). Para tanto, diferentes sistemas de ensino necessitam de orientações claras para sua implementação. Para Cury (2006, p.55), “Às vezes, a lei tem um caráter geral para que sua aplicação, em casos específicos, seja feita por órgãos que interpretam a lei. É o caso dos órgãos normativos da educação escolar que interpretam as leis do ensino”. Um desses órgãos é o Conselho Nacional de Educação (CNE), objeto de estudo deste artigo.

O Conselho Nacional de Educação, sucessor do Conselho Federal de Educação, foi criado pela Lei nº 9.131/1995, com “Atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento”, devendo ser composto por “Brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura”; sua composição deve “Assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 1995, *online*).

Pela sua natureza, o CNE “Tem uma convergência final: garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens e adultos em escolas de qualidade” (Cury, 2001, p.44). Para exercer sua função normativa, o CNE se manifesta por meio de indicações, pareceres e resoluções.

A indicação, de acordo com o Artigo 18, I do Regimento Interno do Conselho Nacional, pode ser definida como um “Ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE” (Brasil, 1999, *online*). Uma indicação, ao ser acolhida, terá designada comissão para estudo da matéria e conseqüente elaboração de parecer.

O parecer, de acordo com Cury (2006, p.43), pode ser assim definido: “Um parecer é um ato pelo qual um órgão emite um encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência”. Os pareceres são relatados nas reuniões do CNE e, quando aprovados, dependem de homologação do Ministro da Educação para posterior publicação no Diário Oficial da União, para ter força de ordenamento legal.

As resoluções são decorrentes de pareceres normativos e destinadas a estabelecer regras e normas a serem observadas pelos sistemas de ensino. Para Cury (2006, p.43):

A resolução é um ato normativo emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria regulando-a com fundamento em lei. O Conselho Nacional de Educação, por lei, é um órgão com poderes específicos para expedir uma resolução.

Ao se manifestar sobre a ampliação do Ensino Fundamental, o CNE apresentou algumas orientações sobre o assunto, porém, nem todos os aspectos referentes à ampliação foram esclarecidos por este órgão.

### **As manifestações do Conselho Nacional de Educação**

No período em estudo, o Conselho Nacional de Educação manifestou-se sobre o Ensino Fundamental de nove anos por intermédio dos seguintes atos:

1) Parecer CNE/CEB nº 20/98 - Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 1998).

2) Indicação CNE/CEB nº 1/2004 - Proposta de estudos para o estabelecimento de Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2004a).

3) Parecer CNE/CEB nº 24/2004 - Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (Brasil, 2004b).

4) Parecer CNE/CEB nº 6/2005 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (Brasil, 2005b).

5) Resolução CNE/CEB nº 3/2005 - Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (Brasil, 2005c).

6) Indicação CNE/CEB nº 2/2005 - Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade

no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005 (Brasil, 2005d).

7) Parecer CNE/CEB nº 18/2005 - Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2005e).

8) Parecer CNE/CEB nº 39/2006 - Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2007a).

9) Parecer CNE/CEB nº 41/2006 - Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/1996 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 (Brasil, 2007b).

10) Parecer CNE/CEB nº 45/2006 - Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2007c).

11) Parecer CNE/CEB nº 5/2007 - Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2007d).

12) Parecer CNE/CEB nº 7/2007 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Brasil, 2007e).

13) Parecer CNE/CEB nº 21/2007 - Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB (Brasil, 2008a).

14) Parecer CNE/CEB nº 4/2008 - Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2008b).

15) Parecer CNE/CEB nº 22/2009 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010a).

A análise destas manifestações possibilitou a categorização de: assuntos tratados, iniciativas para as manifestações do CNE, os conselheiros relatores e os silêncios detectados. Observou-se que há pareceres que tratam de mais de um assunto.

a) *Assuntos Tratados*: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem implicações administrativas, financeiras e pedagógicas que exigem análises dos diferentes sistemas de ensino e posicionamentos do CNE. O Quadro 1 organiza os assuntos tratados nas manifestações do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista os aspectos mencionados anteriormente.

A análise das manifestações do CNE permite afirmar que, apesar da variedade de assuntos abordados, há uma superficialidade no tratamento dispensado a alguns deles, fato este comprovado pela insistência dos consulentes sobre determinados assuntos. O aspecto mais questionado foi o do financia-

**Quadro 1.** Assuntos tratados nas manifestações do CNE (1998-2009).

Assuntos Tratados	Manifestações (n)
1. Financiamento da educação	8
2. Currículo	5
3. Estabelecimento de normas nacionais para a ampliação	5
4. Idade para a matrícula	5
5. Projeto político pedagógico	5
6. Organização do tempo escolar	4
7. Formação do professor	2
8. Nomenclatura	2
9. Classificação dos alunos	1
10. Frequência mínima	1

CNE: Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado a partir das manifestações do CNE.

mento do ensino, tratado em 8 das 15 manifestações analisadas. Observou-se uma preocupação recorrente de consulentes no que diz respeito ao assunto, tendo em vista que a questão do custo-aluno tornou-se crucial. Assim, a matrícula das crianças de seis anos de idade é vista como fator rentável para sistemas estaduais e municipais.

Outra constatação refere-se aos aspectos pedagógicos - currículo, projeto político pedagógico, organização do tempo escolar, formação de professores, classificação de alunos e frequência mínima -, mencionados em 18 manifestações do CNE, as quais não trazem orientações claras sobre a nova organização do Ensino Fundamental.

Outro aspecto bastante recorrente refere-se ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, assunto que mereceu a manifestação do CNE em cinco documentos; em igual número de manifestações encontra-se a referência à idade para a matrícula inicial no Ensino Fundamental.

b) *Iniciativas para as Manifestações do CNE*: as manifestações do CNE sobre o Ensino Fundamental de nove anos são provocadas por iniciativas de diferentes entidades. As consultas feitas ao Colegiado partiram de órgãos do governo federal, dos governos municipais, de associações civis e de conselheiros do CNE (Quadro 2).

A análise do Quadro 2 permite afirmar que a nova medida ensejou que órgãos centrais do Ministério da Educação (MEC), de sistemas estaduais e de sistemas/redes municipais, solicitassem posi-

cionamento do CNE. É de se registrar que 60% das consultas tiveram como consulentes órgãos do MEC e de indicações do próprio CNE.

O segundo aspecto observado refere-se à quantidade de consultas que partiram de entidades ligadas ao poder executivo municipal, muito provavelmente em função da ampliação acelerada em suas redes/sistemas de ensino.

c) *Os Conselheiros Relatores*: a análise das manifestações do CNE apontou a presença de 16 conselheiros que foram relatores das manifestações sobre o assunto, por intermédio de indicações, pareceres e resoluções. São eles: Adeum Hilário Sauer, Arthur Fonseca Filho, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, Francisco Aparecido Cordão, João Antonio Cabral de Monlevade, José Fernandes de Lima, Kuno Paulo Rhoden, Maria Beatriz Luce, Maria das Dores de Oliveira, Maria Izabel Azevedo Noronha, Murílio de Avellar Hingel, Nélio Marco Vincenzo Bizzo, Regina Vinhaes Gracindo e Wilson Roberto de Mattos.

Dos conselheiros que participaram das manifestações sobre o Ensino Fundamental de nove anos, identificou-se como recorrente a presença do Professor Murílio de Avellar Hingel, o qual foi responsável por 10 dos 15 atos normativos emanados. O Conselheiro Hingel foi Secretário Municipal de Educação e Cultura de Juiz de Fora (MG), de 1967 a 1973, Ministro da Educação de 1992 a 1995, Secretário da Educação de Minas Gerais, de 1999 a 2002, e membro do Conselho Nacional de Educação, exercendo a função de conselheiro durante o período de 2004 a 2008.

**Quadro 2.** Consulentes e respectivos números de consultas encaminhadas ao CNE (1998-2009).

Iniciativas	Quantidade de Consultas
Governo Federal - MEC/INEP/CNE	5
Conselheiros do CNE	4
Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação – Rio Grande do Sul	2
Conselho Municipal de Educação – Rio Grande do Sul	1
Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – Minas Gerais	1
Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica – Mato Grosso do Sul	1
União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Rio Grande do Sul	1

MEC: Ministério da Educação; INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; CNE: Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado a partir das manifestações do CNE.

Partiu-se do pressuposto de que a variedade de assuntos tratados pelo CNE não esgota a discussão sobre a temática, e, dessa forma, muitos silêncios foram observados na análise das manifestações, silêncios esses que serão discutidos.

d) *Silêncios Detectados*: o documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*” (Brasil, 2006b, p.22) afirma que a organização da escola é essencial para acolher as crianças de seis anos de idade neste nível de ensino, apontando a necessidade de:

Reorganizar sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Diante do exposto, a análise das manifestações do CNE permite afirmar que nem todos os aspectos concernentes ao assunto foram tratados. Ao silenciar sobre determinadas questões o Colegiado deixa a cargo dos diferentes sistemas de ensino a nova organização da escolaridade obrigatória (Saviani, 2011), sem considerar se todos estes têm as condições que garantam o ensino de qualidade.

### **A demanda escolar e a adequação dos espaços**

A obrigatoriedade de matricular todas as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos exige dos sistemas de ensino uma análise cuidadosa para atender, do ponto de vista financeiro, administrativo e pedagógico, a demanda. O Parecer CEB/CNE nº 20/1998 reconhece que “Milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no Ensino Fundamental nas cidades, mesmo antes que a atual lei o permitisse” (Brasil, 1998, *online*). Afirma que “Dezenas ou até centenas de sistemas estaduais ou municipais tinham propostas de matricular crianças de seis anos na primeira série do Ensino Fundamental ou em ciclos ou classes de alfabetização” sem, no entanto, o Colegiado pronunciar-se em relação à todas as condições para

o acolhimento destas crianças na escolarização obrigatória (Brasil, 1998, *online*).

A não explicitação do referido acolhimento nas manifestações do CNE parece ser decorrente da constatação, por parte do Colegiado, de que sistemas públicos, impulsionados pela implantação do FUNDEF em 1998, já realizavam a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, antes da medida ser tomada. Assim, o que poderia ser um problema para os sistemas de ensino, ou seja, a criação de vagas para as crianças de seis anos de idade, foi equacionado antes mesmo da sua proposição.

Outro aspecto silenciado diz respeito à adequação dos espaços escolares - mobiliário, material pedagógico e instalações -, adequados à criança de seis anos que adentra o Ensino Fundamental. O silêncio do CNE a respeito de assunto tão relevante pode dar margem aos sistemas e estabelecimentos de ensino de se omitirem a esta adequação, submetendo os alunos novos a se adaptarem a uma estrutura que não condiz com a respectiva faixa etária.

### **Proposta curricular**

A proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos é assunto que exige ser analisado criteriosamente, uma vez que está intimamente ligado à questão da qualidade da educação. Os sistemas devem possibilitar aos professores o conhecimento dos conteúdos que deverão ser trabalhados ao longo dos nove anos e, em especial, nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. De outra forma, correm-se os riscos de antecipar, além da idade da matrícula obrigatória, também os conteúdos da aprendizagem.

Os documentos oficiais do MEC apontam a necessidade de: “Reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo a assegurar às crianças de seis anos de idade o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (Brasil, 2006c, p.10).

No entanto, as manifestações do CNE analisadas nesta pesquisa não trouxeram esclarecimentos sobre a proposta curricular a ser adotada ao longo das nove séries do Ensino Fundamental. Com exceção do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, onde se lê: "Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento" (Brasil, 2008b, p.2), as demais manifestações do CNE, dentro do período analisado, não trazem orientações a respeito da organização curricular. Esse assunto é abordado somente após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 gerada a partir do documento anterior (Brasil, 2010b, 2010c).

### Considerações Finais

A ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, com matrícula das crianças de seis anos de idade, representa uma inovação para os sistemas brasileiros de ensino e, conseqüentemente, para as unidades escolares. Nesse sentido, a ampliação trouxe implicações administrativas, financeiras e pedagógicas que não podem ser negligenciadas e que exigem posicionamento do CNE sobre o assunto. Sendo assim, objetiva-se com este trabalho pesquisar as manifestações do Colegiado referentes à ampliação da escolaridade obrigatória.

Busca-se identificar, nas manifestações do Conselho, no período de 1998-2009, elementos relacionados à implementação da nova organização do Ensino Fundamental que podem orientar os sistemas educacionais nessa finalidade. Foram analisadas 15 manifestações da Câmara de Educação Básica, ou seja, 2 indicações, 12 pareceres e 1 resolução, que trataram do assunto no período pesquisado. Não há manifestações do Conselho Pleno sobre a temática.

O Colegiado manifestou-se, no período estudado, em relação aos seguintes assuntos: financiamento da educação, currículo, estabelecimento de normas nacionais para a ampliação,

idade para a matrícula, projeto político pedagógico, organização do tempo escolar, formação do professor, nomenclatura, classificação dos alunos e frequência mínima. Das 15 manifestações, 9 delas foram de iniciativa dos próprios conselheiros ou respondendo a órgãos do MEC, 5 foram solicitações feitas por representações municipais e 1 por movimento ligado à Educação Infantil.

Ao se analisar as referidas manifestações, constatou-se que as mesmas nem sempre foram suficientemente esclarecedoras, além de serem detectados silêncios que não contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Os silêncios deram-se em relação: à proposta curricular que considera as necessidades pedagógicas da criança de seis anos, à necessidade de reelaboração do planejamento das secretarias estaduais e municipais de educação e dos projetos políticos pedagógicos das escolas; ao atendimento à demanda e à adequação dos espaços físicos, do mobiliário escolar, do material pedagógico e das instalações adequadas ao atendimento do alunado de seis anos.

Constatou-se que as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foram estabelecidas somente no ano de 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2010, orientações extemporâneas considerando a experiência vivenciada há alguns anos por diferentes sistemas bem como a época em que foram expedidos, não subsidiando o planejamento anual. A não manifestação do CNE, em tempo oportuno, parece representar que a preocupação maior se deu com o aspecto quantitativo, ou seja, mais com o aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental, do que com a qualidade do ensino ofertado.

A pesquisa realizada permite afirmar que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, do ponto de vista democrático, é uma medida positiva, pois prevê uma extensão dos anos de escolaridade para as crianças brasileiras. Com relação às manifestações do CNE, concluiu-se que as mesmas nem sempre respondem às necessidades que a inovação exige, nem sempre são suficientemente

claras, haja vista a reiteração de consultas sobre o mesmo assunto, e delegam, sem os subsídios necessários, aos sistemas subnacionais a tarefa de implementar a inovação, desconsiderando as limitações dos mesmos.

## Referências

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brasil. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. *Diário Oficial da União*, 4 jan. 1946. Seção 1, p.113. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/>>. Acesso em: 25 maio 2008.

Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

Brasil. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 nov. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 20 jul. 2007.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 20, de 9 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao ensino fundamental de 9 anos. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Regimento do conselho nacional de educação*. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB nº 1/2004. *Documenta*, v.1, n.510, p.656-658, 2004a.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 24, de 15 de setembro de 2004. *Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração*. 2004b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005a. Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2005b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, 8 ago. 2005c. Seção 1, p.27. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 8 jun. 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB nº 2/2005. *Documenta*, v.1, n.527, p.265-266, 2005d.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 18, 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, 7 out. 2005e. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne](http://www.portal.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *3º Relatório do Programa*. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2007a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. *Diário Oficial da União*, 25 jun. 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 13 jul. 2007c. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 5, 1 de fevereiro de 2007. *Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental*. 2007d. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, 9 jul. 2007e. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 21, de 8 de agosto de 2007. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, ambos da LDB. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2008a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2008b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2010a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 9 dez. 2010b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB: nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 15 dez. 2010c. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 8 jun. 2011.

Chizzotti, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Cury, C.R.J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Ferreira, N.S.C.; Aguiar, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.43-60.

Cury, C.R.J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.22, n.1, p.41-67, 2006.

Gemaque, R.M.O. Política de financiamento e direito à educação básica: o FUNDEF e o FUNDEB. *Ser Social*, v.13, n.29, p.90-112, 2011.

Lüdke, M; André, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Martins, A.M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Endipe, 2006. p.363-377.

Saviani, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Silva, A.A.; Scaff, E.A.S. O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. In: Reunião Anual da Anped, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\_gt\_05.html>. Acesso em: 25 jun. 2011.

Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em 29/8/2011, reapresentado em 24/5/2012 e aceito para publicação em 23/6/2012.

# Avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento

## *External evaluation and its impact on a school with low performance*

Orlando Carlos Morasco Junior<sup>1</sup>

Renata Prenstteter Gama<sup>2</sup>

### Resumo

Neste artigo apresenta-se os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar as repercussões do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo em uma escola pública com baixo desempenho, bem como analisar as ações delineadas pelos diferentes agentes envolvidos no sistema educacional para melhorar esses índices. A pesquisa foi estruturada considerando os seguintes instrumentos para coleta de informações: boletins e relatórios oficiais da avaliação; diário de campo e entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes regionais pedagógicos. Por meio da técnica de triangulação de dados, sob uma análise de natureza descritiva e interpretativa, percebeu-se que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo não tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que há divergências nas concepções dos agentes educacionais em relação a esse exame - efeito do trabalho de postura não colaborativa.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Políticas públicas. Rendimento escolar. Sistema de avaliação.

### Abstract

*This article shows the results of research that investigated the repercussions of the State of São Paulo Schoolchildren's Performance Evaluation System in a public school with low performance, and analyzed the actions implemented by different agents involved in the educational system to improve these ratings. The research structure considered the following information collection instruments: report cards and State of São Paulo Schoolchildren's Performance Evaluation System report; field journal and semi-structured interview with teachers, educational facilitators and regional educational leaders. The data triangulation technique was used, with a descriptive and interpretive analysis, which showed that State of São Paulo Schoolchildren's Performance Evaluation System has not contributed substantially to improving the quality of education, since there are disagreements among the educational agents' views about this test - effect of non-cooperative posture of work.*

**Keywords:** External evaluation. Public policies. Schoolchildren's performance. Evaluation system.

---

<sup>1</sup> Professor, Escola Estadual Fúlvio Morganti. R. Floriano Peixoto, 1029, Ibaté, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: O.C. MORASCO JUNIOR. E-mail: <morasco.jr@gmail.com>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino. São Carlos, SP, Brasil.

## Introdução

Neste artigo apresenta-se os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que teve, por objetivo, investigar as repercussões do exame oficial do Estado - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) -, em uma escola pública com baixo rendimento na área de Matemática, bem como analisar as ações delineadas pelos agentes envolvidos, como professores, coordenadores pedagógicos e diretoria regional de ensino, para melhorar esses índices.

O projeto PIBID da UFSCar funciona em parceria com escolas públicas da cidade de São Carlos (SP) que detém índices de rendimento aquém da média municipal na avaliação do SARESP. Neste contexto, uma das finalidades do projeto é promover “[...] reflexões com licenciandos, professores, gestores e a comunidade sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliativos oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem [...]” (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2008, p.4).

Neste sentido, esboça-se esta pesquisa a fim de investigar as ações e repercussões do SARESP em uma das escolas parceiras do PIBID, onde se atuou por um período de dois anos (2009-2010), denominada no texto por Escola Estadual Clarice Lispector (nome fictício).

O estudo se configura como um estudo de caso (Ponte, 2006), pois a intenção é compreender este fenômeno - SARESP -, em uma escola específica. Sendo assim, utilizou-se como instrumentos para coleta de informações: a) boletins e relatórios oficiais do SARESP, que dispõe de resultados e aspectos metodológicos da avaliação; b) diário de campo, para descrever a dinâmica do cotidiano escolar e a atuação dos alunos durante a aplicação da prova; c) estudo da realidade, documento produzido pela equipe de licenciandos do PIBID, sob orientação dos professores formadores, na qual detalha aspectos sociais, econômicos e subjetivos dos alunos da escola parceira, bem como análises dos resultados na avaliação externa do Estado; d) entrevistas semiestruturadas, considerando as visões de uma professora de Matemática, de duas professoras coordenadoras pedagógicas e dos responsáveis pela área pedagógica de Matemática que atuam na Diretoria Regional de Ensino. A Tabela 1 ilustra o perfil profissional desses entrevistados.

Por meio da técnica da triangulação desses dados, foram analisados os resultados sob uma perspectiva descritiva e interpretativa, construindo duas categorias de análise, consideradas foco deste estudo: 1) as ações e 2) as repercussões.

### SARESP: objetivos e breve histórico

No Estado de São Paulo, a qualidade da educação é monitorada anualmente pelo Sistema de

**Tabela 1.** Perfil profissional dos professores entrevistados.

Sigla	Função do Entrevistado(a)	Esfera de Atuação	Formação Inicial	Na Rede	Na Função
Prof.1	Coordenadora Pedagógica 1	EE Clarice Lispector	Licenciatura em Matemática (1986)	14 anos	8 anos
Prof.2	Coordenadora Pedagógica 2	EE Clarice Lispector	Licenciatura em História (2000)	8 anos	2 anos
Prof.3	Professora de Matemática	EE Clarice Lispector	Licenciatura em Matemática (1996)	14 anos	14 anos
Prof.4	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica 1	Diretoria Regional de Ensino de São Carlos	Licenciatura em Matemática (2000)	10 anos	2 anos
Prof.5	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica 2	Diretoria Regional de Ensino de São Carlos	Licenciatura em Ciências Exatas (1997)	13 anos	1 ano

Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implementado em 1996, com a finalidade de "Fornecer dados e informações sobre o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas" que possam contribuir para "O aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas favorecedoras da melhoria do ensino e da aprendizagem" (São Paulo, 2008, p.5).

Essa metodologia está em consonância com a abordagem de Luckesi (2002), na qual afirma que o objetivo da avaliação é fornecer informações que possibilitem ao professor investigar sua própria prática pedagógica, reorientando-a de modo que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa. Porém, essa função da avaliação se dissipa no modelo de larga escala, como afirma Esteban (2008, p.11), pois além de não considerar os múltiplos fatores da diversidade de uma escola, esse tipo de exame "Pressiona no sentido de homogeneização curricular, pois todos os alunos e alunas devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as 'mesmas oportunidades' num processo de avaliação padronizado".

Nesse sentido, com base nos resultados do SARESP, verifica-se que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), visando unificar o currículo e reorientar as práticas pedagógicas, adotou em 2008 um sistema de apostilas denominadas de "*Caderno do Aluno*" e "*Caderno do Professor*" para cada área curricular (como Matemática, História, Geografia, Arte etc.). Embasadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, as apostilas apresentam os conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada bimestre, sugerindo uma série de atividades teóricas e práticas para o professor trabalhar com suas respectivas turmas.

Em relação à metodologia do SARESP, de acordo com análises dos relatórios oficiais, constata-se que nos últimos cinco anos o sistema tornou-se mais rigoroso, passando por uma gama de mudanças e adaptações, dentre as quais se destaca: 1) inclusão de provas dissertativas destinadas a uma amostra de escolas sorteadas de forma aleatória; 2) uso dos resultados para compor o Índice de Desenvolvimento

da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) - este índice estabelece metas às escolas, norteadas na bonificação financeira àquelas que atingirem a meta; 3) contratação de fiscais externos para evitar fraudes no dia de aplicação das provas; entre outras medidas adotadas.

## Resultados e Discussão

A Escola Estadual Clarice Lispector se localiza em um bairro periférico da cidade de São Carlos (SP) e é composta, majoritariamente, por um público economicamente desfavorecido, conforme os apontamentos do Estudo da Realidade. Por meio das atividades iniciais do PIBID na escola, tais como dinâmicas de divulgação científica, apoio extraclasse, atividades interdisciplinares em diferentes ambientes educativos, estudo da realidade etc., percebe-se que os alunos inseridos nesse contexto social não correspondem ao interesse escolar esperado pelos professores, os quais julgam esse desinteresse dos alunos como um fato intrínseco à desestrutura familiar, característica peculiar da comunidade local.

Outra percepção, analisada na esfera escolar, refere-se à inquietação dos professores e gestores pedagógicos com os possíveis resultados da escola no SARESP, já que a instituição apresenta um baixo desempenho.

Com base nos boletins de resultados dessa avaliação no Ensino Fundamental (sextas e oitavas séries), dos anos de 2008 e 2009, elaborou-se um *ranking* das escolas estaduais da cidade de São Carlos (SP), a partir da média alcançada no exame de Matemática, e pode-se notar que a escola Clarice Lispector detém o menor índice no âmbito municipal.

Sobre essa vulnerabilidade da escola, uma das coordenadoras entrevistadas afirma não concordar com os resultados, alegando que o SARESP é um exame classificatório que não considera todos os fatores que possam interferir na nota e que esse tipo de classificação afeta a autoestima da escola:

*Melhorar os índices da escola, mas não só pela gente, da gestão, mas pra elevar a autoestima dos*

*professores e dos alunos. Na verdade, a gente trabalha muito e às vezes é muito criticado. É uma coisa que a gente sente muito, sabe? E o ano passado nós fomos muito cobrado por isso [por resultados no SARESP] (Prof.1).*

Fernandes (2009, p.124) afirma que esse tipo de sentimento é um "efeito indesejável" da elaboração e publicação de *rankings*, que tende a "Estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando os professores e os demais colaboradores da escola [...]".

Por outro lado, a Diretoria de Ensino acredita que as notas atribuídas pelo SARESP são coerentes com o nível de conhecimento matemático dos estudantes das escolas, destacando que o SARESP avalia o coletivo e não o individual, justificando: "*Quando você começa a estudar como que é feito [o SARESP], então você fala 'é muito coerente'. Mesmo porque não é uma coisa que foi inventada agora*" (Prof.5).

Sobre as peculiaridades da comunidade local, a professora entrevistada acredita que a escola está "*Inserida num meio que tem muitas dificuldades de ordem familiar, financeira e social*" e que esse fator pode contribuir no desempenho do SARESP: "*A gente é muito cobrado e é colocado tudo no mesmo patamar. Acho que tanto a escola de centro, quanto a da periferia, o aluno tem que aprender do mesmo jeito. Mas que tem diferença, tem*" (Prof.3).

A concepção da professora sobrepõe-se à literatura da área de avaliação educacional, uma vez que as características da comunidade local em que a escola está inserida não são consideradas durante o processo de uma avaliação externa (Fernandes, 2009), ou seja, a padronização nega a diversidade (Esteban, 2008).

As notas atribuídas pelo SARESP não levam em conta o nível socioeconômico dos alunos avaliados, as qualificações dos professores e gestores e nem dos recursos materiais ou as condições físicas da escola; de acordo com Fernandes (2009, p.123), todas essas variantes podem influenciar nos resultados de uma avaliação de larga escala, portanto, "Podemos estar cometendo uma injustiça se julgarmos uma escola baseados exclusivamente

numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido".

Em função dos baixos índices, a escola é bastante cobrada para melhorar seus resultados. Essa cobrança, denominada de monitoração, "Consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir contas às escolas e aos professores" (Fernandes, 2009, p.122). Muitos professores chegam a adoecer em função dessas cobranças: "*[...] a pressão [por resultados] é muito grande e isso acaba deixando até o professor doente, psicologicamente acabada. Você vive em função do SARESP*" (Prof.3).

Apesar dessa repercussão negativa da avaliação externa sobre o corpo docente, a Diretoria de Ensino e os gestores escolares compreendem a monitoração como um aspecto natural e inerente à função do exame: "*A Diretoria cobra da gente, mas tem quem cobre deles, também*" (Prof.1); "*O professor lá na sala de aula, ele é cobrado; o coordenador, a vice-diretora é cobrada por resultados. A gente é cobrado por resultados*" (Prof.4).

Embasada neste ciclo de cobranças, para melhorar os resultados da Clarice Lispector, a Diretoria de Ensino passou a atuar de forma sistemática durante o ano de 2009, realizando intervenções diretas na instituição. Uma das estratégias utilizadas foi a participação do Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), responsável regional da área de Matemática, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Nesses encontros com os professores, eram levadas algumas sugestões de atividades de matemática já realizadas em outras escolas, na qual obtiveram resultados positivos. Também era discutido sobre o SARESP: quais as competências e habilidades avaliadas pelo exame, como elaborar um simulado, como avaliar uma determinada habilidade matemática etc. Na visão da Diretoria de Ensino, essa ação não teve uma repercussão significativa: "*[...] esse ano [2010] a gente não fez mais esse trabalho. Por quê? Eu não acho que isso surtiu em algum resultado na escola. Eu não vi uma melhora significativa*" (Prof.4).

No entanto, a professora percebe a ausência da Diretoria de Ensino na escola durante o ano de 2010 e acredita que isso poderá afetar o desempenho da escola no SARESP:

*Como no outro ano nós fomos péssimos, então a gente teve bastante participação na HTPC da Diretoria como um todo. Veio até dirigente de ensino [...] esse ano já menos. Então eu tenho até medo do que vai ser o ano que vem [...] e vai começar aquela tortura psicológica de novo SARESP, SARESP, SARESP, SARESP, SARESP [...] (Prof.3).*

Sobre essa participação da Diretoria de Ensino na escola, uma das gestoras afirma: “[...] como nossa escola tem um índice baixíssimo, então a intervenção da Diretoria de Ensino é maior. Nosso PCOP está aqui toda semana. Agora, falar assim para você ‘tem uma intervenção de ajuda, de colaboração’, não tem” (Prof.2).

Outra repercussão dos índices da unidade Clarice Lispector refere-se às reflexões sobre a postura metodológica de ensino adotada pelos professores. Um dos objetivos do SARESP e que consta no projeto político pedagógico de 2009 da escola é, justamente, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a elaboração de estratégias para melhorar a posição no ranking geral.

Nessa dinâmica reflexiva, as três visões entrevistadas apontam a posição de acomodação dos professores como um fator que dificulta o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos diferenciados que possam contribuir para melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho no SARESP.

Para a coordenação pedagógica da escola, diversificar a metodologia do ensino, principalmente na Matemática, pode surtir efeitos nas avaliações externas: “[...] o aluno não aceita mais fórmula, sabe? Não adianta esse discurso tradicional. Mostre sempre o porquê. Mudar essa metodologia, sair da aula tradicional para aula mais dinâmica refletiria em melhores resultados no SARESP, com certeza” (Prof.2).

Porém, o trabalho no sentido de atualizar a postura pedagógica dos professores mais experientes é difícil, como aponta a gestora: “[...] alguns professores estão aqui há muitos anos, estão acomodados, alguns já estão assim em fase de pensar em aposentadoria, então a gente precisa assim de uma base para provocar a mudança nessa escola” (Prof.2).

A Diretoria de Ensino, por sua vez, atribui essa postura acomodada de alguns professores ao fato da

tensão que têm em sair de sua “zona de conforto”: “eles se negam a trabalhar com o Caderno do Aluno e alguns conceitos que estão lá, não porque eles não gostaram do material, mas porque eles saem dessa zona de conforto, saem dessa situação que eles já fazem há anos” (Prof.4).

A professora confirma essa postura de acomodação:

*[...] hoje eu acho que sou um pouco acomodada e às vezes eu me sinto mal por isso. [...] no primeiro ano, no segundo, no terceiro, no quarto, no quinto, você está no início, né, então você vai atrás e aí depois você vai assim pegando o traquejo, o jeito e aí você vai se acomodando, infelizmente (Prof.3).*

Outra ação da escola, intencional ao SARESP e norteada pela Diretoria de Ensino, foi a implementação de provas simulando avaliações externas. Esta ação, iniciada no ano de 2009, ocorreu ao término do primeiro semestre, no qual os professores de todas as disciplinas elaboraram uma prova que abordasse os conteúdos trabalhados naquele período de aulas. Ao contrário do SARESP, que avalia apenas quatro séries do Ensino Básico, o Provão - termo utilizado pela gestão e pelos professores para designar esse simulado -, é aplicado a todas as séries da escola durante dois dias. A gestão da escola justifica essa ação como um método de preparar os estudantes para as avaliações do SARESP: “A gente tem feito desde o ano passado esse provão para treinar o aluno como você se comportar dentro de um exame” (Prof.1). A professora afirma que essa estratégia é positiva e corrobora para treinar os alunos:

*[...] eu acho que é legal, eu acho que os alunos respeitam essa prova, é um momento que eles se concentram, eles treinam pra assinalar alternativa [...]. Eu acho que serve, também, para o professor ver o que ele ensinou, o que o aluno aprendeu ou não aprendeu (Prof.3).*

Para Valente (2008, p.37), essa prática em treinar os alunos para os exames oficiais é uma retomada do antigo sistema educacional:

Mais recentemente, assistimos a uma espécie de retorno do controle da avaliação escolar

pelo Estado. O professor, assim, volta à sua condição de preparador dos alunos para os exames, de espectador do processo avaliativo, que passa a ser realizado fora do âmbito de suas práticas didático-pedagógicas.

A Diretoria de Ensino alerta que não orienta as escolas a realizarem o simulado na perspectiva de treinar seus alunos: *"A gente incentiva as escolas a fazerem simulados, mas não simulado por simulado, não é treino [...] mas que dê a devolutiva ao aluno, que peça pro aluno argumentar [...] e ver o que está ocorrendo de bom"* (Prof.4).

De acordo com Chiste (2009), ao pesquisar duas escolas que obtiveram índices positivos no SARESP, esses tipos de ações, como a realização de simulados, são comuns nas instituições que obtêm resultados elevados nas avaliações do SARESP.

Entretanto, a própria gestão da escola admite que os provões não estejam repercutindo de forma positiva:

*[...] até foi comentado já: dinheiro jogado fora. A gente gasta para imprimir essas provas, papel, a tinta [...] entrega e em meia hora eles fizeram "xizinho" em tudo [...]. Estamos orientando os professores a voltarem com essa prova, novamente, para sala e trabalhar com o aluno as questões que foram aplicadas. Em todas as séries* (Prof.1).

A professora entrevistada procura seguir as orientações advindas da coordenação pedagógica da escola, trabalhando, principalmente, nos conteúdos que os alunos apresentaram maior defasagem: *"A partir do simulado, o que eles erraram mais eu procurei trabalhar mais aquilo"* (Prof.3).

Sobre a postura dos alunos da escola durante a aplicação dos exames de Matemática do SARESP no ano de 2009, observou-se que transcorridos meia hora de prova muitos alunos começaram a apresentar problemas de comportamento, sendo necessárias diversas intervenções da diretora na sala de aula, além daqueles estudantes que realizavam a prova com pressa e/ou desistiam de resolvê-la facilmente (Diário de Campo, nov. 2009).

Lidar com a falta de interesse dos alunos é um dos desafios do professor contemporâneo, uma vez em que o cenário escolar está inserido em um meio

onde *"A sociedade tecnológica lhes impõe novos hábitos"* (Freitas *et. al.*, 2005, p.97) e a família não vê a educação escolar como meio de ascensão social, econômico e cultural.

As coordenadoras afirmam que têm dificuldades na relação com as famílias dos alunos. Elas tentam esclarecer para a comunidade local sobre a importância do SARESP para a escola por meio de reuniões com os pais, pois acreditam que a família pode desempenhar uma função importante nesse processo avaliativo: *"Acho que através desses esclarecimentos é que a gente está conseguindo trazer um pouco mais os pais para a escola. É difícil, muito difícil. Eles não valorizam a educação. Os pais não valorizam a escola"* (Prof.2). *"Tem séries que nós fizemos reunião esse ano e veio somente dois pais. Tem uma série que veio apenas uma mãe"* (Prof.1). Observando essas afirmações, pode-se perceber que a maioria das famílias apresenta dificuldade com as questões da educação escolar de seus filhos, debilitando a construção da relação dicotômica família-escola.

Outro aspecto observado na proposta político pedagógica da escola refere-se à análise detalhada dos resultados do SARESP para que a equipe escolar encontre caminhos a fim de superar as possíveis deficiências de aprendizagens existentes.

Uma das ações neste sentido é o dia do SARESP: trata-se de uma data que consta no calendário anual escolar em que todo o corpo docente, em conjunto com os gestores, se reúne para discutir, refletir e elaborar medidas de prática pedagógica visando o próprio SARESP: *"[...] foi um dia, oito horas, de estudos do SARESP. E aí nós fizemos uma análise bem profunda dos resultados, das competências e habilidades avaliadas pelo SARESP"* (Prof.2). Para ministrar esse tipo de reunião, a gestão obtém orientações da Diretoria de Ensino: *"Nós temos uma orientação na Diretoria [...] a gente tem uma capacitação lá [na Diretoria de Ensino] para depois trabalhar na escola com os professores"* (Prof.2).

Na visão da professora, o dia do SARESP é mais importante para os professores das séries que serão avaliadas e que tampouco altera sua prática pedagógica, porém ela dá indícios de que essa atividade promoveu reflexões e aponta um caminho:

o trabalho em grupo. *"A cobrança maior fica nas sextas séries, na oitava e no terceiro do Ensino Médio. Eu acho que fica mais nas séries avaliadas. Mas eu acho que esse é o momento pra repensar o grupo todo"* (Prof.3).

Durante os estudos e análises, percebeu-se, também, que os Cadernos - sistema de apostilas implementado pela SEESP em 2008, são uma evidência de controle do governo sobre os conteúdos ministrados nas escolas estaduais. A partir de exames padronizados, há uma tendência do governo em assegurar que "Conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional" (Fernandes, 2009, p.122).

A coordenadora pedagógica enfatiza o uso dos Cadernos como um importante referencial para a prova do SARESP: *"Algumas questões que estão no caderninho [termo usado pelos professores, referindo-se aos Cadernos] de Matemática podem cair no SARESP [...] por isso orientamos os professores a utilizarem em sala de aula"* (Prof.2). A professora entrevistada afirma que segue as atividades propostas pelos Cadernos, porém não se limita somente a essas propostas: *"[...] você não precisa se limitar só àquilo. Por que o ano passado eu trazia coisas além do que estavam ali [no Caderno]"* (Prof.3).

Os Cadernos se tornaram alvo de críticas dos professores, por apresentarem algumas atividades incoerentes com a realidade escolar e mesmo por ameaçar a autonomia desses docentes. Porém, a Diretoria de Ensino discorda dessa justificativa, alegando que o material *"é muito bom"* e que as atividades que não estão em acordo com a realidade da escola podem ser adaptadas pelo professor: *"Sabe qual o problema em não querer utilizar, que incomoda a gente demais? Quando eu pergunto para o professor 'porque o senhor não gosta do Caderno?' [e o professor responde:] 'ah, porque não gosto'"* (Prof.4).

Outras políticas públicas determinadas a partir dos resultados do SARESP são o estabelecimento de metas para as escolas atingirem no ano, a partir dos índices do IDESP, e a compensação financeira para as instituições que atingem a meta (bônus). Esse tipo de política tem impacto direto no cotidiano dos professores:

*[...] às vezes, assim, um ano a escola melhora, no outro piora, melhora, piora, e aí na época do bônus fica aquele buchichinho de quem recebeu, quem não recebeu, escola que recebeu, que não recebeu. É um caos. E isso vai deixando o professor doente e desanimado* (Prof.3).

Afinal, qual o papel do SARESP? As visões dos educadores envolvidos na Rede de Ensino sobre o sistema de avaliação do Estado são múltiplas. Há uma divergência na concepção das duas coordenadoras pedagógicas da escola Clarice Lispector: para uma, o SARESP contribui fornecendo informações de que é preciso mudar; para a outra, o SARESP não passa de um exame classificatório. Na visão da professora, essa avaliação não tem contribuído para melhoria da qualidade do ensino, pelo contrário, deixa o professor adoecido em função das cobranças. Os coordenadores da Oficina Pedagógica de Matemática da Diretoria de Ensino acreditam que o SARESP é uma ferramenta para que a Secretaria de Educação tenha um panorama da qualidade da aprendizagem dos alunos.

## Considerações Finais

Após descrever os efeitos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), na escola Clarice Lispector, pode-se pontuar algumas das ações desenvolvidas pela escola e das repercussões desse exame sobre os agentes envolvidos no sistema educacional:

*Professores:* seguem as orientações da Coordenação Pedagógica, centrando-se no ensino por meio do uso dos Cadernos e realizando simulados. Porém, os professores não acreditam muito no que estão fazendo - pois se tratam de orientações e não de atividades colaborativas - e, assim, sentem-se sozinhos e desorientados. Esses sentimentos contribuem, por insegurança, para optarem em manter a mesma linha metodológica de ensino que dominam há anos.

*Coordenação Pedagógica:* as ações planejadas procuram seguir as orientações advindas da Diretoria de Ensino, como o dia do SARESP e a aplicação de simulados; centram seus esforços para aprimorar a relação da escola com a família dos alunos. Mas a

gestão percebe que essas ações não têm repercutido em resultados significativos, provocando desânimo no corpo docente da escola.

*Diretoria Regional de Ensino:* planejamento e execução de ações pautadas em orientações por meio de oficinas pedagógicas (planos de aula e simulados, por exemplo). Porém, esse tipo de ação não repercute de forma positiva nas escolas, pois não são atividades construídas em conjunto com os profissionais envolvidos, corroborando para sentimentos de desvalorização profissional e frustração nos professores e coordenadores pedagógicos.

*Políticas Públicas:* as ações centram-se na avaliação oficial do Estado (o próprio SARESP) e nos Cadernos implementados em 2008. Desde então, estabeleceram um sistema de metas numéricas para as escolas atingirem, bem como padronizaram os conteúdos lecionados nas escolas com intuito de melhorar a qualidade de ensino. Essas ações têm gerado concepções distintas do papel do SARESP pelos diferentes agentes, determinando um descompasso entre os objetivos esperados e as ações planejadas.

Na área do ensino de Matemática, as políticas públicas oriundas do SARESP - metas, bônus e apostilas, por exemplo -, influenciam nas práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas: os Cadernos se tornaram o principal instrumento de ensino, com o objetivo de treinar os alunos para as questões avaliadas pelo exame do Estado, bem como a implementação de simulados visando o mesmo objetivo. Nessa perspectiva, a qualidade da aprendizagem Matemática dos alunos tende a ficar comprometida, limitando-os a memorizar regras e procedimentos para resolução de problemas.

Concorda-se que é importante ter avaliações em larga escala para que se forneça informações da qualidade do sistema de ensino de São Paulo, mas percebe-se que é necessário ter maior clareza sobre qual a concepção em vigor pelas políticas nesse momento, pois, conforme se observou, as funções de controle e monitoração do SARESP não têm repercutido de forma positiva na escola.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no contexto da instituição Clarice Lispector, tem provocado, no

mínimo, uma inquietação de todos os agentes. Porém, a partir de um *ranking*, os esforços dos educadores são traduzidos em números, e o Estado e a sociedade culpabilizam os professores pelo mau desempenho na avaliação. No momento se visualiza que é necessário estabelecer uma postura de trabalho colaborativo envolvendo todos os agentes e planejando ações específicas em que todos (gestores, professores, coordenadores regionais) realmente possam acreditar.

## Referências

- Chiste, M.C. *Saresp - sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007*. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Esteban, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.7-24.
- Fernandes, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- Freitas, M.T.M. et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: Fiorentini, D.; Nacarato, A.M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. Campinas: Musa, 2005. p.196-219.
- Luckesi, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v.4, n.2, p.79-88, 2002.
- Ponte, J.P. Estudos de casos em educação matemática. *Bolema*, v.19, n.25, p.105-132, 2006.
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Detalhamento do projeto institucional*. 2008. Disponível em: <[https://sites.google.com/site/encontropibid/grupos-de-discussao/projeto\\_geral.pdf?attredirects=0&d=1](https://sites.google.com/site/encontropibid/grupos-de-discussao/projeto_geral.pdf?attredirects=0&d=1)>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- São Paulo. (Estado). Secretaria de Educação. *Relatório pedagógico SARESP 2007*. São Paulo: SEE, 2008.
- Valente, W.R. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In: Valente, W.R. (Org.). *Avaliação em matemática: história e perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2008. p.11-38.
- Recebido em 27/2/2012, reapresentado em 8/5/2012 e aceito para publicação em 24/5/2012.

# A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX

## *Secondary school teacher training in Portugal in the 20<sup>th</sup>*

António Gomes Ferreira<sup>1</sup>

Luís Mota<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta um panorama sobre os modelos de formação de professores do ensino secundário em Portugal durante o século XX, articulando três componentes: a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino. Aborda-se, em particular, a estrutura orgânica, nomeadamente, sobre objetivos, componentes de formação, duração e o funcionamento, tendo como especial preocupação apresentar os principais momentos da formação inicial de professores para o ensino secundário em Portugal. Analisam-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, as Escolas Normais Superiores, o Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, para, já a partir da década de 1970 do século passado, enfocar o modelo sequencial e o integrado, fazendo referência à formação dos professores que se encontravam em exercício de suas funções.

**Palavras-chave:** Educação básica. Ensino secundário. Formação de professores. Portugal.

### Abstract

*This article shows a perspective about secondary school teacher training in Portugal during the 20th century, articulating three components: scientific training in the domain of specialty the teacher will teach, and scientific preparation of the psycho pedagogical scope and teaching practice. A special approach is made to the organic structure, particularly about objectives, components of formation, duration and operation, with the special concern of presenting the main moments of initial teacher training for secondary education in Portugal. The Qualification Course for Secondary Magisterium, Higher Normal Schools, Course of Pedagogical Sciences and Internship are analyzed, as from the 1970s of the last century, focusing on the sequential and integrated models, with reference to the training of teachers who were exercising their functions.*

**Keywords:** Primary education. Secondary school. Training of teachers. Portugal.

### Introdução

A exigência de professores devidamente qualificados é bem antiga e encontra-se ecos dessa

exigência em Portugal, pelo menos, desde o século XVI. Mas ela só se coloca verdadeiramente como uma preocupação de formação pedagógica a partir da segunda metade do século XIX. Pode-se remontar, a

<sup>1</sup> Professor Doutor, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. R. Colégio Novo Apartado, 6153, 3001-802, Coimbra, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: A.G. FERREIRA. E-mail: <antonio@fpce.uc.pt>.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Coimbra, Portugal.

meados de 800, a primeira legislação sobre formação de professores do ensino secundário, cabendo, nesse domínio, um papel ao Curso Superior de Letras. No fim do século XIX, sentia-se bem a necessidade de se avançar com a formação de professores, dando origem a tentativas de se introduzir "didáticas do ensino" no Curso Superior de Letras ou à criação de disciplinas universitárias do âmbito da cultura pedagógica (Nóvoa, 2005). De fato, a efetivação da formação de professores do Ensino Secundário, atualmente com a designação de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (do 5º ao 9º ano) e Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano), remonta ao início do século passado (Gomes, 1974).

Com este texto, pretende-se dar um panorama sobre os modelos de formação de professores do Ensino Secundário em Portugal durante o século XX, considerando, desde logo, que qualquer modelo de formação articula três componentes: a formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Abreu, 1974). Por modelo entende-se uma representação simplificada do real, construída com base em variáveis selecionadas, com finalidades analíticas e sem qualquer caráter normativo (Ferry, 1983). Esta abordagem incidirá, em particular, sobre a estrutura orgânica, nomeadamente, sobre objetivos, componentes de formação, duração e o funcionamento. Tendo como especial preocupação apresentar os principais momentos da formação inicial de professores para o Ensino Secundário em Portugal. Serão analisados o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (CHMS), as Escolas Normais Superiores (Ferreira & Mota, 2012), o Curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, para, já a partir da década de 1970 do século passado, colocar-se o enfoque nos modelos sequencial e integrado, mas sem deixar de fazer referência à formação dos professores que se encontravam em exercício de funções.

### **O curso de habilitação para o ensino secundário**

Remonta a 1901, o início da formação psicopedagógica dos professores do Ensino Secundário,

em Portugal. O objetivo era formar professores para as disciplinas de *Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho*, do plano de estudos dos liceus. O curso, com a duração de quatro anos, era composto por duas componentes: 1) a preparação científica, que se desenvolvia ao longo de três anos, realizava-se, em alternativa, na Universidade de Coimbra, na Escola Politécnica de Lisboa ou na Academia Politécnica do Porto e 2) a preparação pedagógica, cursada no Curso Superior de Letras, em Lisboa. O último ano integraria as disciplinas de *Psicologia e Lógica, Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia e em especial da metodologia do Ensino Secundário a partir do século XVI em diante* (Gomes 1991).

Concomitantemente era reformulado o Curso Superior de Letras, criando na instituição um curso, específico, de habilitação para o Magistério Secundário, no domínio das Ciências Sociais e das Humanidades - Geografia, Filosofia, História e Línguas. A criação do curso é justificada pela necessidade de complementar o conhecimento científico com a adequada formação pedagógica, reconhecendo-se que a falta de conhecimentos de Pedagogia podia conduzir ao desperdício de horas letivas e à consequente fadiga intelectual.

A estrutura do curso estabelece para os primeiros três anos as disciplinas da formação científica no domínio da especialidade do professor e, a partir do 3º ano, a introdução das disciplinas de preparação científica do âmbito psicopedagógico, *Pedagogia do Ensino Secundário e História da Pedagogia e em especial da Metodologia do Ensino Secundário a partir do século XVI em diante*. No 4º ano, os estudos eram de especial aplicação e exercitação para o Magistério Secundário, realizando-se a iniciação ao exercício do Ensino Secundário. No final do curso os alunos submetiam-se às seguintes provas: um exame vago sobre as disciplinas das componentes científicas, da especialidade do professor e do domínio psicopedagógico; um argumento, com a duração mínima de 30 minutos, sobre a interpretação crítica de um texto literário, sobre a exploração de um fato de alcance social importante ou sobre a explanação

de um texto de um tratado clássico de Filosofia consoante a seção frequentada; e uma lição, de meia hora, para alunos do Ensino Secundário (Portugal, 1901).

Apesar da diferença na denominação das disciplinas, pois só existia a disciplina de *Psicologia e Lógica* na habilitação para o Magistério Secundário na área de Ciências, os conteúdos lecionados eram os mesmos, uma vez que os da referida cadeira incluíam-se no âmbito da Filosofia, disciplina da seção de Letras. A estrutura curricular do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário é sequencial, realizando-se nos primeiros anos a formação no domínio da especialidade e depois a de âmbito psicopedagógico, ainda que, na área de Ciências Sociais e Humanidades, esta se inicie no 3º ano, originando uma melhor distribuição. O 4º ano da seção de Ciências revela alguma sobrecarga ao conjugar todas as disciplinas de natureza psicopedagógica com a iniciação ao exercício do Ensino Secundário.

Se ao nível dos conteúdos e da preparação oferecida esta parece adequada às necessidades do Ensino Secundário da época, já a oferta, por outro lado, emerge desajustada face à procura social, gerando uma estrangulação ao concentrar em Lisboa a única possibilidade de formação pedagógica, mesmo considerando o reduzido número de liceus existentes, 29. O Curso de Habilitação para o Magistério Secundário constitui o reconhecimento da necessidade de formação pedagógica para os professores do Ensino Secundário, traduzido numa preocupação com a articulação entre as formações científicas da especialidade da docência e a psicopedagógica com a iniciação à prática, e cometendo às instituições de ensino superior, nomeadamente à universidade, papel de responsabilidade nessa tarefa.

### As escolas normais superiores

No âmbito da reforma universitária republicana que cria universidades em Lisboa e no Porto, extingue-se o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário - que, no entanto, manter-se-á em vigor até 1914-1915, funcionando também em Coimbra a

partir do ano letivo de 1911-1912 -, criando-se, anexas às faculdades de Letras e Ciências das universidades de Coimbra e Lisboa, as Escolas Normais Superiores, que têm por finalidade promover a alta cultura pedagógica e o objetivo de formarem pedagogicamente os professores para o Magistério Secundário, o Magistério Normal Primário e Magistério Primário Superior e, ainda, habilitar para a admissão ao concurso para os lugares de inspetores de ensino. Na medida em que o acesso exigia o diploma de Bacharel das Faculdades de Letras ou de Ciências, as Escolas Normais Superiores só começaram a funcionar em 1915 (Portugal, 1911).

O curso de habilitação ao magistério liceal das Escolas Normais Superiores tinha a duração de dois anos, o primeiro de preparação pedagógica e o segundo de iniciação à prática pedagógica, colocando a formação dos professores do ensino liceal com a duração de cinco anos, correspondendo os três iniciais à formação científica no domínio da especialidade que o professor lecionaria, isto é, ao bacharelato. O plano de estudos no âmbito da preparação pedagógica (Ferreira & Mota, 2011) incluía as seguintes disciplinas: *Pedagogia* (com exercícios de Pedagogia Experimental - anual); *História da Pedagogia* (anual); *Psicologia Infantil* (semestral); *Teoria da Ciência* (semestral); *Metodologia Geral das Ciências do Espírito/Ciências Matemáticas/Ciências da Natureza* (em alternativa, consoante o domínio da especialidade do professor - anual); *Organização e Legislação Comparada do Ensino Secundário* (trimestral); *Higiene Geral* e especialmente a *Higiene Escolar* (semestral) e *Moral, Instrução Cívica Superior* (semestral).

A iniciação na prática pedagógica subdividiu-se em duas partes, a Metodologia especial das disciplinas de acordo com o domínio da especialidade do professor, correspondendo ao seu bacharelato, e a Prática Pedagógica, exercida nas aulas dos liceus regidas pelos professores de metodologia especial. O 2º ano incluía trabalhos práticos como: exercícios escritos nas aulas; preparação prévia, seguida da análise crítica, de lições-modelo; e exercícios de Pedagogia Experimental e de Psicologia Infantil, no Laboratório de Psicologia das Faculdades de Letras (Portugal, 1911).

A iniciação à prática pedagógica era gradual, sendo que no 1º trimestre os alunos assistiam às aulas dos professores dos liceus e lecionavam, pelo menos, uma vez por semana, sendo a intervenção objeto de apreciação crítica do professor e do restante do grupo de prática pedagógica. De janeiro até ao fim do ano letivo, os alunos exerciam a função docente sob a supervisão dos professores. No final do ano letivo, os alunos submetiam-se a um exame de estado que compreendia: dois argumentos, de 30 minutos cada, sobre matérias de ensino sorteadas e referentes a classes inferiores e superiores dos liceus, respectivamente; uma lição dada a uma classe ou turma do liceu, sobre ponto sorteado na véspera, seguida de discussão pedagógica; e apresentação de dissertação sobre um ponto de didática à escolha do aluno (Ferreira & Mota, 2010).

A estrutura curricular, entre 1916 e 1917, viu serem regulamentados os trabalhos práticos do ano de preparação pedagógica e os da prática pedagógica, mas sem alterar a natureza inicial estabelecida, quando da sua criação (Gomes, 1974). Neste modelo de formação de professores, também ele sequencial, articulavam-se instituições e professores da Universidade e professores do ensino liceal, estes últimos, responsáveis pelas metodologias especiais e pela iniciação à prática pedagógica realizada, como pode ser visto nos estabelecimentos de ensino liceal. As Escolas Normais Superiores viveram, ao longo de toda a sua existência, diversas vicissitudes, basta recordar que a de Coimbra foi extinta três vezes, no segundo lustro da década de 1920, e, se ao nível retórico, constituíram um momento significativo na História da Educação, o mesmo já não se pode afirmar quanto ao seu funcionamento, ficando muito aquém do que seria desejável, como de resto deixam transparecer relatos da época, seja na imprensa ou nos relatórios dos seus diretores (Gomes, 1991).

### **O curso de Ciências Pedagógicas e o estágio**

Com a instauração da ditadura resultante do movimento militar vitorioso em maio de 1926, são reformuladas as Instituições de Ensino Normal em

Portugal, em 1930, sendo extintas as Escolas Normais Superiores, nas quais se reconhecia o contributo para a melhoria da preparação técnica dos professores do ensino liceal, mas também associando-as ao falhanço da melhoria do sistema, ou seja, do Ensino Secundário português. O novo modelo tem por base o divórcio entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, a primeira, cometida às universidades e a segunda, constituída por dois anos de estágio, realizava-se nos liceus normais, com a categoria de liceus nacionais centrais, os liceus Dr. Júlio Henriques, em Coimbra, e de Pedro Nunes, em Lisboa, que funcionavam em regime de coeducação (Portugal, 1930). Com a reforma do ensino liceal, em 1947, o Liceu Normal D. João III, em Coimbra, constituiu-se na única instituição liceal em que se podia realizar o estágio, situação que se manteve durante cerca de duas décadas, alterada só em 1969.

No sentido de dar cumprimento ao estabelecido, são criadas as seções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, as quais compete assegurar as disciplinas da cultura pedagógica, num conjunto de quatro anuais, *Pedagogia e Didática*, *História da Educação*, *Organização e Administração Escolares*, *Psicologia Geral* e *Psicologia Escolar e Medidas Mentais*, e uma quinta, *Higiene Escolar*, a única semestral. Como para a frequência destas disciplinas bastava possuir o curso complementar, de Letras ou Ciências, dos liceus, na prática os alunos realizavam as *pedagógicas*, como então eram conhecidas, ao longo do curso ou, por vezes, face ao insucesso na primeira tentativa de admissão à Universidade, cursavam as disciplinas nesse ano de espera para a realização de novo exame de admissão (Portugal, 1930). Neste contexto, o número excessivo de alunos e em regime de voluntariado, a sua heterogeneidade e a total ausência de coordenação entre o curso de Ciências Pedagógicas e o Estágio, marcou, indelevelmente, os 34 anos da sua vigência (Gomes, 1974).

A prática pedagógica tinha a duração de dois anos e para acesso ao 1º ano de estágio, além da obrigatoriedade de possuir a licenciatura, os candidatos realizavam um concurso de provas públicas que, associadas ao reduzido número vagas - até em

face do número de liceus disponíveis para a realização do estágio, deixavam adivinhar um reduzido número de estagiários admitidos por grupo. O 1º ano de estágio estava vocacionado para a assistência a lições modelo, cabendo ao estagiário dar algumas lições posteriormente discutidas com o professor metodólogo e com o restante dos estagiários. A matrícula no 2º ano dependia da aprovação nas cadeiras de cultura pedagógica e da classificação mínima de 10 valores nos exercícios do 1º ano. No 2º ano o estagiário assumia o ensino que lhe fosse distribuído, supervisionado pelo professor metodólogo e demais professores, além do reitor. Concluído com aproveitamento o 2º ano do estágio, os candidatos submetiam-se a exame de estado, composto por provas de cultura e provas pedagógicas (Portugal, 1930). A pressão da explosão escolar conduziria, em 1969, a alterações na prática pedagógica, entre as quais referencia-se a abolição do concurso de admissão ao estágio, a realização deste em vários liceus e a sua duração reduzida para um ano.

### **A expansão dos programas de formação inicial de professores**

A expansão dos programas de formação inicial de professores dos 2º (5º e 6º anos) e 3º (7º, 8º e 9º anos) ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário tem raízes sociais e históricas e remonta ao início da década de 1970, mais precisamente a 1971, com o curso de Ciências Pedagógicas no âmbito das Faculdades de Ciências, a ceder a um ramo educacional, em resultado da criação de duas licenciaturas nas Faculdades de Ciências (Portugal, 1971) - especialização científica e formação educacional -, incluindo no 4º e 5º ano do *Ramo de Formação Educacional*, disciplinas de cultura pedagógica, uma monografia científica e o estágio (Gomes, 1991). Com o Ramo da Formação Educacional a dar os primeiros passos nas Faculdades de Ciências (Valente, 2002) e as Faculdades de Letras mantendo-se à margem do processo de transformação, ao abrigo do despacho das "Experiências Pedagógicas", as universidades novas - Aveiro e Minho, e os institutos universitários dos Açores e de Évora e o Instituto Politécnico da

Covilhã (posteriormente abrangendo também o Instituto Politécnico de Vila Real), criados em 1973 - colocavam em funcionamento bacharelatos em ensino, que, em 1978, foram institucionalizados, tornando-se, também, legalmente possível a criação de licenciaturas em ensino, o que efetivamente veio a acontecer. Será necessário esperar pelo final da década de 1980, para que, de algum modo, impulsionadas por um forte movimento de alunos, as Faculdades de Letras, das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa criem as estruturas necessárias para garantirem formação específica para a docência, apresentando, cada uma delas, as suas propostas de efetivação de um ramo educacional (Portugal, 1967, 1973, 1978a, 1978b, 1978c, 1978d, 1978e, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d).

Elencado o quadro normativo dos programas de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário nas diferentes instituições de ensino superior por eles responsáveis, torna-se conveniente apresentar uma síntese analítica dos modelos de formação inicial de professores em vigor em 1992-1993 (Portugal, 1992). Partindo da distinção entre modelos estruturais e modelos conceituais (Feiman-Nemser, 1990), pode-se afirmar que em Portugal, foram os modelos estruturais que se consolidaram na formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Esta análise será centrada em critérios como a duração do programa de formação, a duração de cada componente - a formação científica no domínio da especialidade - que o professor lecionará, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino -, no interior do programa, o grau académico que constitui certificação para o exercício da atividade profissional e a ordenação dos três componentes do programa de formação (sequencial, paralelo, integrado) (Esteves, 2006). O debate em torno dos critérios dos modelos estruturais e a diversidade de programas de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário perduraram para além da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e ulteriores revisões, bem como da publicação do

"Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário" (Portugal, 1986, 1989).

Em 1992, 13 universidades públicas disponibilizavam 120 cursos de formação de professores cujas configurações, no que diz respeito à estrutura e à concepção, obedeciam a lógicas institucionais, detectando-se a diferenciação em três níveis de decisão: o universitário, o da faculdade, o do departamento. O estágio pedagógico, com a duração de um ano letivo, era o único aspecto em comum dos cursos de formação de professores, que se diferenciavam pela sua duração - 5 ou 6 anos -, pela forma de distribuição dos componentes de formação científica no domínio da especialidade do futuro professor e pela preparação científica do âmbito psicopedagógico. A forma de distribuição no tempo dos componentes de formação e o modo de sua articulação permitem agrupar os cursos existentes em dois modelos: o sequencial ou o integrado (Esteves, 2006).

Cinquenta e quatro dos 120 cursos de formação inicial pertenciam ao modelo sequencial. A estrutura da maioria dos cursos, oferecidos pelas 4 Universidades mais antigas, estava adequada a este modelo. Inicialmente adotado pelos primeiros cursos de formação inicial de professores da exclusiva responsabilidade do ensino superior universitário, dava prioridade, ao longo dos primeiros 3 ou 4 anos, à formação científica no domínio da especialidade do professor e, só depois de este componente estar adquirido ou largamente concluído, teria lugar a preparação científica do âmbito psicopedagógico.

No interior deste modelo, a configuração da formação dá origem a dois submodelos. Na primeira

configuração, a duração global da formação era de 5 anos e concedia o diploma de Licenciatura em Ensino de [...], apenas no fim da realização do estágio. Dos 54 cursos, 19 possuíam esta configuração, pertencendo quase todos à formação inicial de professores de Ciências, com exceção de duas variantes de Línguas e Literaturas Modernas, na Universidade do Algarve. A segunda configuração assentava num submodelo bietápico, em que, no final dos primeiros 4 anos do curso, era atribuído o grau de licenciatura numa dada especialidade e, ao fim de mais 2 anos de estudo, se concedia o diploma profissional para a docência. Nesta configuração inseriam-se os restantes 35 cursos, dominante nos cursos oferecidos pelas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas.

Foi no primeiro lustro da década de 1970 que, com a criação das universidades novas, as quais já foram feitas referências, se afirmou um modelo de formação dito integrado, que articulava e associava, ao longo da duração do curso, os componentes de formação científica no domínio da especialidade do professor e a preparação científica do âmbito psicopedagógico. Com uma duração de cinco anos, ainda assim, o modo de articulação, em termos formais, está na origem de quatro configurações diferentes (Tabela 1).

Dos 66 cursos, 33 apresentavam a configuração A; 4, a configuração B, 28, a configuração C e 1, a configuração D. Da breve análise realizada sobre os cursos de formação inicial de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em 1992, deve-se sublinhar que os cursos divergiam quanto ao modo de articular as componentes de formação científica no domínio da especialidade do

**Tabela 1.** Modelos de formação inicial de professores em 1992-1993.

Anos do Curso	Configuração A		Configuração B		Configuração C		Configuração D	
5º	Estágio		Estágio		Estágio		Estágio	
4º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Educação	
3º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.
2º	Esp.	Ed.	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade	
1º	Esp.	Ed.	Especialidade		Especialidade		Especialidade	

Esp.: Especialidade; Ed.: Educação.

Fonte: Esteves (2006, p.160).

professor, bem como quanto à duração da preparação científica do âmbito psicopedagógico. A diferenciação estabelecia-se entre universidades, entre faculdades no âmbito da mesma universidade, bem como entre cursos pertencentes à mesma faculdade.

### Formação de professores em atividade

Independentemente da avaliação que se possa realizar dos esforços desenvolvidos ao longo da década de 1970, nomeadamente no plano pedagógico, a realidade é que em 1978-1979 o número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação profissional situava-se acima dos 60%, fato a que não será alheia a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, em 1968, e a explosão da procura social da educação pós-primária na década de 1970 e 1980, gerando um debate alargado, facilitado pelas alterações sociopolíticas inerentes ao regime democrático, em torno da problemática e em busca de uma solução (Esteves, 2006).

Ao longo da década de 1980 surgiram três soluções normativas, denunciando a acuidade do problema e a vitalidade do debate, centrado, particularmente, no grau de intervenção e responsabilidade das instituições de Ensino Superior e das escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário nos projetos de formação. A profissionalização em exercício (1980-1986) realizava-se ao longo de dois anos de estágio e centrava-se na escola e na prática da docência (Portugal, 1979). Como componentes de formação definiam-se a informação científica, a informação e formação no âmbito das ciências da educação e a observação e prática pedagógica orientada, polarizadas na turma, na escola e no sistema educativo. Na verdade, a escola era entendida como espaço privilegiado de aprendizagens do ensino, e o professor era considerado um agente informado, com apetência para a formação permanente e a inovação pedagógica e um interventor na comunidade educativa. O projeto enfatizava a prática e a experiência, e, embora a partida não secundarizasse a articulação entre a teoria e a prática,

o resultado foi que as primeiras se constituíram nas estratégias dominantes da formação, fato que não terá sido alheio à ausência de intervenção de quaisquer instituições de Ensino Superior.

Em meados da década de 1980, desenvolve-se o projeto de Formação em Serviço (1986-1988) que desloca a responsabilidade de formação das escolas básicas (5º - 9º anos) e secundárias (10º - 12º anos) para as instituições de Ensino Superior, nomeadamente, para os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e para as Escolas Superiores de Educação (ESE) (Portugal, 1985a, 1985b). Neste caso, retirava-se da escola o papel de agente principal do processo de formação em exercício. Ele contemplava um componente teórica do domínio das ciências da educação, a realizar no primeiro ano, e, no segundo, uma prática pedagógica devidamente acompanhada e centrada na atividade docente dos formandos. A sua execução prática revelou dificuldade de resposta aos objetivos propostos e encontrou a resistência dos professores em face de algumas determinações previstas para a avaliação, acabando por não ser mais do que um projeto de transição entre a profissionalização em exercício e a profissionalização em serviço (Pardal, 1992).

A profissionalização em serviço pauta-se por ser um projeto de equilíbrio, apostando numa partilha entre o papel e a responsabilidade das instituições de Ensino Superior na formação de professores e o reconhecimento da escola como centro de formação e como comunidade educativa (Portugal, 1988). Estruturava-se em dois componentes de formação, um teórico, no domínio das Ciências da Educação, no 1º ano, e outro que visava uma articulação entre a teoria e a prática, o Projeto de Formação e Ação Pedagógica, a desenvolver por cada formando no 2º ano, de responsabilidade partilhada entre a instituição de Ensino Superior e a escola básica e/ou secundária (Pardal, 1992).

O esforço global de formação profissional docente reduziu para cerca de 13,9%, em 2003-2004, os professores não profissionalizados nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o que contribuiu fortemente para afastar a temática da

agenda em debate. Mas o fato de se considerar a formação em Ciências da Educação através do recurso ao ensino à distância e à dispensa da prática pedagógica supervisionada dos docentes com seis ou mais anos de serviço são aspectos que, seguramente, também tiveram a sua importância nesta situação (Esteves, 2006).

O novo século não tarda a conhecer nova legislação que tem implicações com a formação dos docentes. Logo no início, são publicados normativos legais que traçam, por um lado, o perfil geral de desempenho de educadores e professores e, por outro, os perfis específicos relativos a educadores de infância e aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, estabelecendo-se referenciais para a atividade docente no ensino não superior, consubstanciando-se a ação na: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade; e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Portugal, 2001a, 2001b).

Estas dimensões foram, por certo, atualizadas no quadro de competências objetivadas nos projetos de formação das instituições de Ensino Superior aquando da adequação da oferta ao processo de Bolonha, onde se desenhou a nova habilitação profissional para a docência (Portugal, 2007). É ainda cedo para se avaliar se esta adequação conduziu à manutenção dos modelos estruturais, sequencial ou integrado, ou se, efetivamente, o debate interno, em cada uma das instituições de Ensino Superior, ou o diálogo interinstitucional, terá conduzido à opção por modelos conceptuais.

## Referências

- Abreu, M.V. Acerca da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.8, Separata, 1974.
- Esteves, M. Formação de professores: das concepções às realidades. In: Esteves, M. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006. p.149-206.
- Feiman-Nemser, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In Houston, W. (Org.). *Handbook*

*of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990. p.195-211.

Ferreira, A.G.; Mota, L. Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra Revista Científica*, n.4, 2010. Disponível em: <[http://www.exedrajournal.com/docs/N4/04A-luis\\_mota\\_pp\\_33-48.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N4/04A-luis_mota_pp_33-48.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Ferreira, A.G.; Mota, L. Uma questão de natureza econômica: métodos e processos de transmissão da verdade científica na Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra. In: Congresso Luso-Brasileiro de História das Ciências, 2011, Coimbra, Portugal. *Livro de Atas...* Coimbra: Imprensa da Universidade, 2011. p.1288-1302.

Ferreira, A.G.; Mota, L. Formar professores para cumprir a educação na república: a ideologia e a ação política. In: Neto, V. (Org.). *República, universidade e academia*. Coimbra: Almedina, 2012. p.429-455.

Ferry, G. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, 1983.

Gomes, J.F. Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.8, n.8, p.235-272, 1974.

Gomes, J.F. Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v.25, n.2, p.1-24, 1991.

Nóvoa, A. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

Pardal, L.A. *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988): legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

Portugal. Decreto nº 5, de 24 de dezembro de 1901. *Diário do Governo*, 28 dez. 1901. n.224.

Portugal. Decreto nº 120, de 21 de maio de 1911. Decreto com força de lei de 21 de maio, criando escolas normais superiores junto das faculdades de letras e de ciencias das Universidades de Coimbra e de Lisboa. *Diário do Governo*, 24 maio 1911. Série 1.

Portugal. Decreto nº 18.973, de 16 outubro de 1930. Funda a secção de ciencias pedagógicas (3ª secção) nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais. *Diário do Governo*, 28 out. 1930. Série 1, n.251.

Portugal. Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. *Diário do Governo*, 10 mar. 1967. Série 1, n.59.

Portugal. Decreto nº 443, de 23 de outubro de 1971. Revê os elencos das disciplinas e a orgânica dos bacharelatos e licenciaturas que se professam nas Faculdades de Ciências, bem como o respectivo regime

de frequência e exames. *Diário do Governo*, 23 out. 1971. Série 1, n.443.

Portugal. Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973. Cria novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adota providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades. *Diário do Governo*, 11 ago. 1973. Série 1, n.188.

Portugal. Decreto-Lei nº 183, de 10 de julho de 1978. Cria cursos de bacharelato em vários estabelecimentos de ensino superior. *Diário da República*, 18 jul. 1978a. Série 1, n.163.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 36, de 25 de outubro de 1978. Cria no instituto universitário dos açores vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978b. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 37, de 25 de outubro de 1978. Cria na Universidade do Minho vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978c. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 38, de 25 de outubro de 1978. Cria no Instituto Universitário de Évora vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978d. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Regulamentar nº 39, de 25 de outubro de 1978. Cria na Universidade de Aveiro vários cursos de licenciatura. *Diário da República*, 25 out. 1978e. Série 1, n.246.

Portugal. Decreto-Lei nº 519-T1, de 29 de dezembro de 1979. Estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em exercício de docentes. *Diário da República*, 29 dez. 1979. I Série, 7º Suplemento, n.299.

Portugal. Decreto-Lei nº 150-A, de 8 de maio de 1985. Altera o processo de profissionalização dos professores. *Diário da República*, 8 maio 1985a. Série 1, Suplemento, n.105.

Portugal. Portaria nº 750, de 2 de outubro de 1985. Dá cumprimento ao nº 2 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 150-A/85, de 8 de maio, que altera o processo de profissionalização dos professores. *Diário da República*, 2 out. 1985b. Série 1, n.227.

Portugal. Decreto-Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, 14 out. 1986. Série 1, n.237.

Portugal. Portaria nº 844, de 6 de outubro de 1987. Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. *Diário da República*, 28 out. 1987a. Série 1, n.248.

Portugal. Portaria nº 850, de 6 de outubro de 1987. Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. *Diário da República*, 3 nov. 1987b. Série 1, n.253.

Portugal. Portaria nº 852, de 4 de novembro de 1987. Procede à reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à respectiva regulamentação. *Diário da República*, 4 nov. 1987c. Série 1, n.254.

Portugal. Portaria nº 853, de 4 de novembro de 1987. Reestrutura os cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a respectiva regulamentação. *Diário da República*, 4 nov. 1987d. Série 1, n.254.

Portugal. Decreto-Lei nº 287, de 19 de agosto de 1988. Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário. *Diário da República*, 19 ago. 1988. Série 1, n.191.

Portugal. Decreto-Lei nº 344, de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 11 out. 1989. p.4426.

Portugal. Ministério da Educação. *Plano de estudos: ensino superior universitário*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.

Portugal. Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 30 ago. 2001a. p.5569.

Portugal. Decreto-Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, 30 ago. 2001b. p.5572.

Portugal. Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 22 fev. 2007. p.6122.

Valente, M.O. História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do departamento de educação. *Revista de Educação*, v.11, n.1, p.7-14, 2002.

Recebido em 26/6/2012 e aceito para publicação em 6/8/2012.



# Instruções aos Autores

## Objetivo e política editorial

*Revista de Educação PUC-Campinas* destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, pela Comissão Editorial da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

**Original:** contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

**Revisão:** síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

**Comunicação:** relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

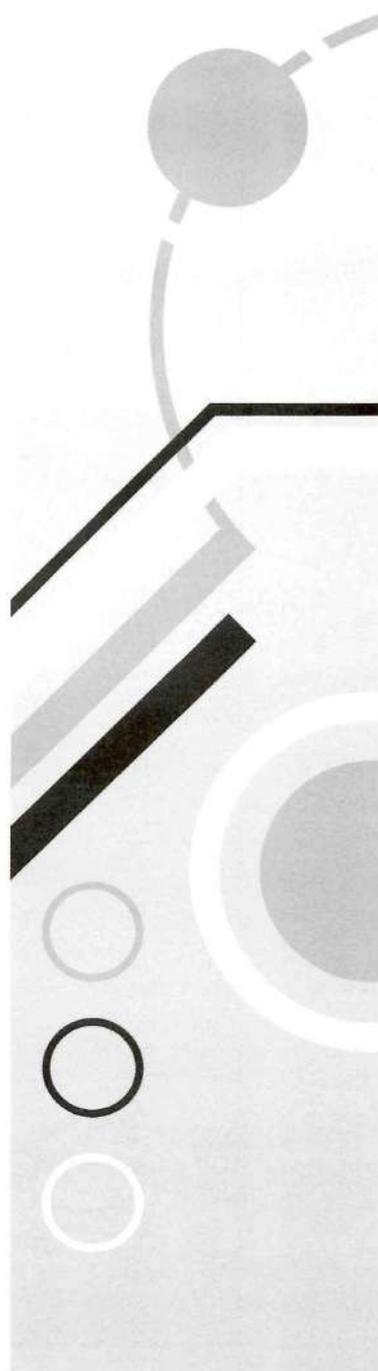
**Seção Temática (a convite):** seção destinada à publicação de 60% de artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

**Resenhas:** devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

## Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Os manuscritos submetidos, quando derivados de estudos que envolvem seres humanos, devem obrigatoriamente ter sido aprovados por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizam as diretrizes e normas da Resolução 196/96. Os autores



deverão inserir a cópia digitalizada da declaração de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Ao reproduzir no manuscrito material previamente publicado (incluindo textos, gráficos, tabelas, figuras ou quaisquer outros materiais), a legislação cabível de direitos autorais deverá ser respeitada e a fonte citada.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

### Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

**Prova da arte-final:** serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretária da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

### Envio de manuscritos

Todos os artigos devem ser submetidos de forma eletrônica pela página do Portal de Periódicos Científicos da PUC-Campinas <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>, cujos passos são os seguintes:

a) Acessar o site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>.

b) Escolher "Revista de Educação PUC-Campinas".

c) Clicar em "Acessar a Revista".

d) Já na página da Revista, entrar em "Acesso".

e) Se for o primeiro acesso, preencher os dados pessoais no item "Cadastro". Se já estiver cadastrado, basta preencher *login* e senha.

f) Para submeter trabalhos, siga as demais instruções do próprio sistema.

Manuscritos enviados por correio convencional, *fax*, *e-mail* ou qualquer outra forma de envio não serão apreciados pelos editores.

### Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows* similar ou superior a versão 93-2003, em fonte *Arial* 11, espaço entrelinhas 1,5, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo.

No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por afiliação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e afiliação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo *fax*, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** a versão reformulada deverá ser encaminhada via site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>. **O(s) autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando

quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

### - Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

### - Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 500 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw X5, Adobe, Photoshop CS6 SPSS v.10.0*), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúscula (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

### Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

### Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

**Referências:** baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

### Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

#### Livro

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

### Capítulo de Livro

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoffi, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: Eduniso, 2008. p.169-182.

### Artigo

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

### Material Eletrônico

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

### Tese

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Dou-

torado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

### Trabalho apresentado em Evento

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

### Documentos jurídicos

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas** à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

**Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo**

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: [sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br)

# INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

## Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by the Editorial Board of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

**Original:** contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

**Review:** summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

**Communication:** should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

**Thematic section (only by invitation):** this section is for the publication of 60% coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

**Digests:** should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

## Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal.

The editorial process will only begin if the manuscripts meet the requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

The manuscripts submitted when derived from studies involving humans, are required to have been approved by the Research Ethics Committee, as advocated in the guidelines and rules of Resolution 196/96. The authors should insert the scanned copy of the declaration of approval of the Research Ethics Committee.

Applicable copyright laws should be observed when previously published materials (texts, graphs, tables, figures or any other materials) are reproduced in the manuscript, including citation of the original source.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

## Manuscript submission

All articles must be submitted in electronic format at the Portal of Scientific Journals of *PUC-Campinas* at <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>, through the following steps:

- a) Access the site <<http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>>
- b) Choose "*Revista de Educação PUC-Campinas*".
- c) Click on "Access the Journal".
- d) Once on the Journal's page, click on "Access."
- e) If this is your first visit, fill out your personal data in the item "Form". If you have already joined, just provide your login and password.
- f) To submit works, follow the instructions provided by the system.

Manuscripts sent by regular mail, fax, e-mail or other means will not be assessed by the editors.

## Manuscript assessment

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the

manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

**Proof:** A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

### Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 11, 1,5 line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **Reviewed version:** send the copies of the reviewed version to the site <[www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico](http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico)>. **The author(s) must send only the last version of the work.** The changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing

the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

### - Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

### - Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 500 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw X5, Adobe, Photoshop CS6 SPSS V.10.0), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

### The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

### Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

### Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

### Examples

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

**References:** based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

### Examples of the most common reference types

#### Book

Saviani, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

#### Book Chapter

Dias Sobrinho, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D.; Goergen, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

#### Article

Noronha, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

#### Electronic material

Brzezinski, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

#### Thesis

Real, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

#### Work presented in a congress or other event

Castanho, M.E.; Castanho, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2008. v.1, p.1-18.

#### Legal documents

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

**All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below**

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, Sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil

Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401

E-mail: [sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br)



Prezado leitor

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Números 28 e 29 - (2010)

**Pessoas Físicas** R\$ 40,00

**Institucional** R\$ 100,00

Vol. 16, n.1 e 2 - (2011)

**Pessoas Físicas** R\$ 40,00

**Institucional** R\$ 130,00

Vol. 17, n.1 e 2 - (2012)

**Pessoas Físicas** R\$ 40,00

**Institucional** R\$ 130,00

Vol. 18, n.1, 2 e 3 - (2013)

**Pessoas Físicas** R\$ 40,00

**Institucional** R\$ 130,00

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## FORMAS DE PAGAMENTO

### Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: [sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br)

**Obs. Favor indicar melhor data para o pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.**

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

**Revista de Educação PUC-Campinas** - Núcleo de Editoração - Prédio da Antiga Reitoria Sala 08 - Campus I  
Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades - 13086-900 - Campinas - SP - Fone/Fax (19) 3343-7401

E-mail: [sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br) - Home Page: [www.puc-campinas.edu.br](http://www.puc-campinas.edu.br)

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

**Grão-Chanceler:** Dom Airton José dos Santos

**Reitora:** Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Vice-Reitor:** Prof. Dr. Eduard Pranic

**Pró-Reitor de Graduação:** Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitor de Administração:** Prof. Dr. Ricardo Pannain

**Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

**Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:** Prof. Dr. Samuel Mendonça

**Diretora da Faculdade de Educação:** Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

**Revista de Educação PUC-Campinas**

Com capa impressa no papel supremo 250g/m<sup>2</sup> e miolo no papel couchê fosco 90g/m<sup>2</sup>

**Capa / Cover**

Agência Namosca

**Editoração eletrônica / DTP**

Toque Final

**Impressão / Printing**

Hortográfica Editora Ltda

**Tiragem / Edition**

1 000

**Distribuição / Distribution**

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

- 9** Representações sobre a atuação docente na educação infantil  
*Beliefs about the practice of early childhood education teachers*  
Milena Araújo & Fricio Kientz
- 19** Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?  
*A curriculum for education and care of 0-5 year-old children?*  
Célia Maria Guimarães & Célia Maria Zaubry Gama
- 37** Formação do professor de educação infantil: políticas e processos  
*Teacher training in early childhood education: policies and processes*  
Ana Luisa Noqueira do Amorim & Adelaide Alves Dias
- 47** A educação como experiência: a partir de histórias lidas e contadas em momentos de formação da infância  
*Education as an experience from stories told and read: moments of creativity and reflection of childhood*  
Claudio Roberto Brocanelli, Cynthia Giacarella Casarolim Silveira, Carina & Edson Elizondia de Andrade
- 55** A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades  
*Early childhood education and child with disability: challenges and opportunities*  
Adriana Cunha Patellia
- 65** Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites  
*Quality indicators in early childhood education: potentials and limits*  
Bruna Ribeiro

**Artigos / Articles**

- 75** Os professores e a implementação do ensino fundamental de nove anos  
*The teachers and the implementation of nine-year elementary school*  
Rosana Mara Koerner
- 85** Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?  
*Nine-year elementary school: the emergence of a new student?*  
Rosiele da Silva Sant'ana
- 97** Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos  
*An analysis of the manifestations of the National Council of Education about the school of nine years*  
Andréia Silva Abd-Jar & Cleiton de Oliveira
- 107** Avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento  
*External evaluation and its impact on a school with low performance*  
Orlando Carlos Moras do Junior & Renata Prenssteter Gama
- 115** A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX  
*Secondary school teacher training in Portugal in the 20<sup>th</sup>*  
Amélia Gomes Fedeola & Luis Mota